

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Francouzská univerzita jako zóna rovných šancí

French university as a zone of equal chances

Kateřina Normarková

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Jančík

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Francouzský jazyk – Základy společenských věd

2017/2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Francouzská univerzita jako zóna rovných šancí* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 13.7.2018

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr.Jiřímu Jančíkovi za zodpovědné vedení, čas, trpělivost a cenné rady, které mi při zpracování práce velmi pomohly.

Děkuji Coralie Lipman za rozhovor a za otevřené sdílení svých zkušeností.

Děkuji své rodině a přátelům, bez kterých bych se během studia neobešla.

ABSTRAKT

Tato práce volně navazuje na bakalářskou práci *Sociální predeterminace pro studium ve Francii*. Věnuje se vývoji francouzského vzdělávacího systému a studuje pohledy odborníků na problematiku rovných šancí v přístupu ke vzdělání. Pierre Bourdieu a Raymond Boudon ve svých teoriích reflektují společenské dění po roce 1968, studentské nepokoje a krizi vysokého školství, a táží se jaká z ní vedou východiska. Rozhovory se studenty a učiteli z Univerzity v Avignonu a dotazníkové šetření s absolventy francouzských vysokých škol přinesly mnoho podnětných myšlenek na téma rozdílné dostupnosti vysoškolského vzdělání, tedy odlišností mezi univerzitou a grande école.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělání, předurčení, sociální status, francouzský vzdělávací systém, školské reformy

ABSTRACT

This work freely follows the bachelor thesis *Social predeterminations for studying in France*. The content studies evolution of french educational system and experts opinions on problematics of equal chances in acces to the education. Pierre Bourdieu and Raymond Boudon reflect in their theories changes in society after 1968, student protests and crisis of universities, and ask how to solve them. Interviews with University of Avignon's students and teachers and questionnaire research brought many important ideas which helped to explore the difference of entering to two academic insitutions: university and grand école.

KEY WORDS:

education, predetermination, social status, french educational system, school reformes

OBSAH

1. Francouzská univerzita jako zóna rovných šancí	8
1.1 Vývoj francouzského školství a postojů k sociální otázce.....	9
1.1 Zrod francouzského školství	16
1.2 Počátky obecného školství.....	19
1.3 Francouzská revoluce a vzdělání	21
1.4 Bouřlivý politický vývoj v 19. století	25
1.5 Diferenciace pedagogické vědy	28
1.6 Krize vysokého školství a boj proti sociální diskriminaci	37
1.7 Non-direktivní pedagogika a modernizační opatření.....	42
2. Dva pohledy na sociální nerovnosti.....	45
2.1 Úskalí meritokracie	47
2.2 Pierre Bourdieu	49
2.3 Raymond Boudon	57
3. Velké teorie v odrazu dnešní reality	63
3.1.2 Sociální pomoc na univerzitách.....	63
3.1.3 Sociální pomoc na Grande école	66
4. Výzkum a metodologie.....	69
4.1 Polostrukturovaný rozhovor s Coralie Lipman.....	71
4.2 Dotazníkové šetření	79
4.2.1 Bourdieuho reprodukce elit nebo Boudonova absorpce?	79
4.2.2 Prostředky na studium	82
4.2.3 Kulturní kapitál	85

ÚVOD

Problém sociálních predeterminací ve vzdělávání mne poprvé zaujal na bakalářském studiu, díky přednáškám ze sociologie, které jsem navštěvovala v rámci mého druhého oboru – občanská výchova a filosofie. Začala jsem si hledat informace na toto téma. Četba Bourdieho knih mne posléze navedla na další autory francouzského původu, jako například Henri Wallon, Paul Langevin, Christophe Delay, Jean Passeron, Raymond Boudon a další. Kombinace studia francouzského jazyka a společenských věd přišla velmi vhod, protože mnoho textů v českém překladu neexistuje, i když bylo zpočátku těžké porozumět akademické francouzštině. Během mého ročního studijního pobytu v Avignonu, kdy vznikala má bakalářská práce *Sociální predeterminace pro studium ve Francii* (2013), jsem měla možnost probírat toto téma s mnoha lidmi. Studenti či absolventi, učitelé, rodiče, lidé mladší či starší, pracující, kteří nikdy na vysoké škole nestudovali, všichni měli k tématu co říct. Díky tomu jsem si uvědomila, jak je toto téma ve Francii aktuální. Téměř nikdo z nich do hloubky neznal teorie, které se rovnému přístupu ke vzdělání věnují, což bylo ve finále dobře, jelikož se na ně jejich bezprostřední názory nevázaly. Většina na to, že by byl francouzský vzdělávací systém nespravedlivý nepřistoupila, naopak ho hájila. Hrstka z nich připustila, že jim příliš spravedlivý nepřijde a že jim studium zkomplikoval.

Na jaře tohoto roku jsem podnikla další cestu do Avignou. Díky tehdejšímu studijnímu pobytu znám některé studenty a učitele, kteří mi pomohli s formulací otázek, jak jazykovou, tak obsahovou, a upozornili mě na další okolnosti, které s mým šetřením souvisejí. Nejpodnětnější postřehy mi nakonec poskytla doktorka Cyrielle Garçon, učitelka anglického jazyka a divadla z Univerzity v Avignonu. Ta se mi s velkým nadhledem pokoušela vysvětlit, že nemá jít pouze o zkoumání toho, co si lidé o tématu myslí, ale *proč* si to myslí. Připoměla mi tak, že názor člověka je determinován okolními skutečnostmi. Díky mým cestám do Francie se má původně teoretická práce časem rozrostla o novou dimenzi. Tedy, stala se pokusem o to aktivně zkoumat francouzskou kulturu.

1. Francouzská univerzita jako zóna rovných šancí

Hledáme-li slovo škola neboli *école*, ve výkladovém slovníku, dopátráme se mnoha jejích definic. Jako první je to například: „Škola je zařízení, kde je poskytováno kolektivní obecné vzdělávání.“¹ Škola je tedy zařízení sdružující žáky, kterým mají učitelé poskytovat vzdělání. K tomu jsou podle typu školy použity nejrůznější učební pomůcky, učební obsahy a didaktické metody. Každý žák je ko-definován svým rodinným a sociálním zázemím a svými individuálními intelektuálními, psychologickými a kognitivními dispozicemi a předpoklady, a i přes jejich velké rozdíly je edukace situací, ve které se mají všichni setkávat a spolupracovat. Práci učitele tedy není pouze předávání vědomostí, ale také efektivní práce a řízení heterogenní skupiny žáků, což není vůbec jednoduchý úkol

Je-li tedy skupina žáků takto rozmanitá, je zřejmé, že její součástí jsou žáci z více podporujícího a z méně podporujícího sociálního prostředí. Někteří žáci se ve vzdělávacím procesu setkávají s řadou překážek. Mohou například pocházet z rodiny, která jim pro vzdělání neposkytuje potřebné podmínky a nemá k vzdělávání svých potomků potřebné informace. Již v dětství se tedy šance na vzdělání a na úspěšné budoucí zaměstnání zdají nerovné. Slovo *chance* je definováno ve slovníku jako: „Možnost, pravděpodobnost, že se nějaká věc, především šťastná událost, stane.“² Slovo *égalité*, z latinského *aequalitas*, je definováno takto: „Něco, co je rovné a rovnocenné. Nepřítomnost diskriminace mezi lidskými bytostmi, co se jejich práv týče.“³ Tato tři hesla, škola, šance, rovnost, jsou hlavními předměty zkoumání této práce.

Ve Francii je tento problém již dlouhou dobu předmětem četných debat. Hledají se řešení, jak přístup ke vzdělání zrovnoprávnit, tedy jak nastavit podmínky pro to, aby žák ze sociálně slabšího prostředí měl šanci se zapojit do vzdělávacího procesu, s co nejmenším ohledem na ekonomickou situaci jeho rodiny a probírají se otázky, nakolik je to možné. Sociologové, jako Pierre Bourdieu nebo Raymond Boudon, ve zkratce zkoumali původ těchto nerovností nejen v rámci rodiny, ale také v rámci francouzského vzdělávacího systému. Podle Bourdieuho, jehož smýšlení je považováno za levicové, je to samotný školský systém, který se podílí na tvorbě a udržování *sociálních propastí*.

¹ Larousse

² Op. Cit.

³ Op. Cit.

Žák z nepodporujícího sociálního prostředí je do jisté míry obětí tohoto systému, který je nastaven tak, aby držel u moci jen vybranou elitu. Boudon naopak spatřuje původ sociálních nerovností už v samotném principu tržního hospodářství, který je vlastní pro všechny moderní svobodné země. Podle Boudona znevýhodněný student nemusí být pouhou obětí, ale může zmobilizovat vlastní síly a tento nespravedlivě nastavený systém překročit. Na poli školství probíhá soutěž o úspěch, a i student z nepodporující rodiny se může stát *tvrdým hráčem*, což je termín, který Boudon často používá ve svých knihách. Tyto dvě teorie se zabývají stejným problémem, a i když se na první pohled zdají protichůdné, spíše se navzájem doplňují. To byla v podstatě ambice Boudonovy kritiky, který s Bourdieuem vedl četnou korespondenci. Předtím, než obě teorie rozebereme detailněji, je třeba nahlédnout na samotný vývoj francouzského školství a jeho postoj k problematice sociální otázky. Jak se v průběhu staletí měnily strategie, které měly napomoci nastavení rovných podmínek v přístupu ke vzdělání? Jak se měnily edukační teorie a jejich priority v rámci aktuální politické situace?

1.1 Vývoj francouzského školství a postojů k sociální otázce

Předtím, než se budeme zabývat problémy současného francouzského školství, než budeme zkoumat, jestli jsou šance pro školní úspěch a studium spravedlivé a rovné, je třeba ohlédnout se do minulosti. Francouzské školství prošlo dlouhým vývojem, jako v každé zemi se politická, ekonomická a sociální situace a její proměny promítly do systému školství. První školy vznikaly na území Galie (600 let př. n. l.) a měly podobu *trivia*, tedy vyučovalo se v nich pouze nejpraktičtějším dovednostem a znalostem. Po nich Římané na počátku 6. století výuku rozšiřují z *trivia* na *kvadrivium*. Ve středověku se žáci učí kombinaci *trivia* a *kvadrivia* a tato koncepce je nazvána *septem artes liberales* neboli sedm svobodných umění – gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, astronomie, múzika.⁴ Rétorika a dialektika se od ostatních disciplín lišily tím, že kromě memorování látky se studenti měli naučit obstojně argumentovat. Ve středověku vzniká mnoho škol při klášterech, které jsou považovány za centra vzdělanosti a jsou otevřeny i chudým dětem. Mnohé fary a kláštery se věnují učení těchto dětí *triviu*, což jim dává příležitost dále se vzdělávat. O rozkvět franckého školství se za své vlády (768-814) zasloužil osvícený Karel Veliký, který zakládání těchto škol podporoval. První univerzity vznikají ve světě již v 9. století, například

⁴ JÚVA, Vladimír, 1997, Str. 12

v roce 862 v Cařihradě. Na území Francie tomu tak je ve 12. století, kdy je v roce 1150 založena Pařížská univerzita. S velkým úpadkem se školství setkává za stoleté války (1337-1453), kdy do popředí vstupují jiné priority.

Úpadek je kompenzován v 16. století přicházejícím humanismem. V popředí zájmu je člověk jako individuum, které usiluje o svou kultivaci. Tato kultivace je všestranná, ovšem největší důležitosti se těší studium klasických jazyků, latiny a řečtiny, a klasických literárních děl. V této době jsou ve Francii zakládány jezuitské koleje, které se vyznačují modernějším způsobem výuky, který spočívá v rozvoji dalších schopností, než memorování a překladu.

Po revoluci v roce 1789 se modernizační snahy nesly v duchu osvícenství. Pozornost myslitelů se nyní obrátila k přírodním vědám. Hlavní představitelé se snažili oslabit určitá církevní dogmata, což mělo vliv i na povahu vzdělávání. Jean Jacques Rousseau, který v roce 1762 vydal dílo *Emil čili o výchově*, jím inspiroval k volnější a přirozenější výchově. Další zlom přichází na konci 19. století, kdy se pedagogika stává samostatným vědním oborem. V dnešní době je tehdejší myšlenkové směřování označováno jako *nová pedagogika*, která hledá nové způsoby učení. Tento proud kriticky nahlíží na přísné memorování látky, jelikož je podle nich dítě jedinečné individuum, které může rozvíjet i mnoho dalších schopností. Nadcházející 20. století se nese v duchu reforem a snaze o demokratizaci školství. Známé reformy školského systému v 50. letech započal Jules Ferry, tehdejší starosta Paříže a posléze ministr školství. Zavedl povinnou a bezplatnou školní docházku a také prosadil zákon o laické výchově ve školách.

Český profesor pedagogiky a doktor filozofie Miroslav Cipro (1918–2003) sepsal za svůj život 40 titulů týkající se pedagogiky a výchovy, mezi které patří i publikace věnující se Francii *Vývoj a problémy francouzského školství a pedagogiky* (1985). V této knize především, ale také v rámci jeho dalších děl, zkoumá jednotlivá období vývoje francouzského školství a upozorňuje na to, že navzdory demokratizačním opatřením, řešení sociální otázky příliš nepokročilo. Tento fakt vždy budil ve Francii nepokoje, které vygradovali v 60. letech četnými studentskými protesty. Tehdy sílilo levicové smýšlení, které svými výzkumy podpořil i sociolog Pierre Bourdieu. Francouzští socialisté se více vyjadřovali k dění ve společnosti a prohlašovali, že nerovný přístup ke vzdělání nahrává prohlubování propasti mezi sociálními vrstvami a navrhovali řešení. Některé jejich projekty ztroskotali na tom, že byli příliš nerealistické až utopistické. Věřili, že překonáním sociálních rozdílů ve

škole se dají překonat i sociální rozdíly ve společnosti. Kritik tohoto tvrzení, Raymond Boudon, byl toho názoru, že nastolení rovnosti v jedné oblasti společenského života, tedy ve škole, nemůže vyřešit sociální nerovnosti v celé společnosti. Boudon považoval tento úhel pohledu za příliš zúžený a přišel s novou teorií, která rozšiřuje tvrzení socialistů o dimenzi hospodářské situace ve Francii, tedy o princip tržního hospodářství. V prostředí tohoto typu hospodářství, na poli konkurence a soutěže, je podle Boudona nastolení úplné rovnosti nemožné.

Fakt, že otázka sociálních nerovností na poli školy, je ve Francii stále aktuální a důležitá potvrzují početné výzkumy provedené na počátku 21. století. V roce 2011 vydává profesor filozofie Xavier Nau report pro CESE (Conseil économique, social et enviromental) *Les inégalités à l'école*, ve kterém se snaží dokázat, že navzdory nepokojům a demokratizačním snahám trvajícím od 60. do 90. let, nebyla nerovnost v přístupu ke vzdělání stále překonána. Mohou za to prý sociálními faktory jako: rodinný rozpočet, profese a vzdělání rodičů, úroveň bydlení, místo bydliště a zdraví. „V celkem nedávné minulosti přestal být náš vzdělávací systém faktorem snižujícím nerovnosti. Spíše je prohluboval. Tato „vada“ naší školy je znepokojující, jelikož v míře, ve které necháme tyto nerovnosti narůstat dnes ve škole, zítra riskujeme jejich nárůst v celé společnosti.“⁵ Podle názoru profesora Nau a dalších odborníků zmíněných v tomto reportu není nastolení demokratických podmínek utopií, nýbrž proveditelnou realitou, na které se ovšem musí podílet velké množství expertů z pedagogické, ekonomické i politické oblasti. Odborníci se domnívají, že nerovnosti se negativně promítají do školního úspěchu některých žáků už v mateřské a na základní škole. To je důvod, proč v blízké minulosti uvolnila vláda tak obrovské finanční prostředky (v roce 2009 to bylo 132 miliard eur), aby pomohla uskutečnit reformy v těchto školách. Přesto je pozice Francie podle OECD podprůměrná. Report přináší znepokojivá čísla: 18 % dětí ročně, což je asi 130 000 dětí, opouští školu bez jakéhokoli diplomu. 40 % těchto dětí má problém dlouhodobě najít práci. 20 % dětí je podle šetření PISA (Programme for International School Assessment, šetření, které provádí OECD) svými schopnostmi na nižší úrovni, než by měly být. Poslání tohoto projektu shrnuje v úvodu autor takto: „Našemu vzdělávacímu systému chybí jeden ze zásadních cílů, tedy připravovat na včlenění do sociálního a pracovního života všechny jedince každé generace, umožnit jim plně využívat výhod jejich občanství.“⁶

⁵ NAU, Xavier, 2011, str. 13

⁶ NAU, Xavier, 2011, str. 9

Nau se táže: Jsou tyto školní obtíže v úzkém vztahu se sociální situací rodiny? Podle uvedených statistik to vypadá, že ano. Například pouze 24 % dětí dělníků ani jednou nepropadne, než se dostane do prvního ročníku collège, což je v 11 letech. Už tedy na základní škole jsou tyto rozdíly patrné a poté se na collège neustále prohlubují. Proto iniciátoři tohoto projektu navrhuji hledat řešení již v prvních letech školní docházky. V roce 2005 je znovu projednáván zákon o jednotném collège (François Fillon, *La loi d'orientation pour l'avenir de l'école*), protože by se nemělo stávat, že na něj nastoupí žáci s tak rozdílnými schopnostmi. Mají se přesně stanovit učební obsahy, úroveň, kterou mají mít všichni žáci po ukončení základní školy. Také pro učitelský tým se má stanovit, jaké změny jsou neodkladné a nezbytně nutné, jaké změny jsou proveditelné v delším časovém horizontu. Tato snaha o sjednocení obsahů je podpořena šetřením PISA (OECD). Nejvíce dotčeny při přestupu ze základní školy jsou rodiny s nízkým rozpočtem, kde ani jeden z rodičů nemá dobré vzdělání. Dále jsou ohroženy děti, které nastoupí pozdě školy, například děti imigrantů, kteří nastoupí do školy ve starším věku, a situaci ještě zhoršuje to, že neovládají francouzštinu. Do těchto statistik se počítá i školní úspěch dětí z bývalých zámořských kolonií, takzvaných *Départements et régions d'outre-mer*, kde je situace ještě horší (například Francouzská Guyana, Francouzská Polynésie, Martinik, Réunion, Wallis a Futuna). V bývalých koloniích je problémem samozřejmě i jazyková otázka, kdy mateřský jazyk dětí je jiný, než francouzština nebo jsou bilingvní. Jejich francouzština opravdu není na dobré úrovni. Francouzská vláda také uvolnila nedávno velké prostředky na to, aby byla vybudována dobrá infrastruktura a nové školy, protože měl být zajištěn bezproblémový přístup všech dětí do školy. Za tuto změnu Francie vděčí organizaci PRE (Programme de réussite éducative), která v roce 2005 podpořila myšlenku toho, aby každý žák měl do školy snadnou cestu.

Reformy, které odborníci navrhuji, jsou náročné především pro učitele, kteří se na ně musí poctivě připravit. Ve „starém“ systému (1880-1950) se děti brzy oddělovaly. Děti ze slabších sociálních poměrů šly co nejdříve pracovat, zatímco nadané děti zpravidla z vyšších vrstev pokračovaly ve studiu. Dnes je třeba se co nejlépe adaptovat na novou sociální realitu. Školní docházka je povinná od 6 do 16 let a je třeba vzít na vědomí obrovskou rozrůzněnost školních tříd. Marie-Claude Granguillot o tomto fenoménu hovoří ve své knize *Enseigner la classe hétérogène* (1993). Mezi dětmi jsou zástupci všech společenských vrstev, rozdílných kultur, zkrátka zástupci různého přístupu ke vzdělání. Učitel musí být dnes schopným

didaktikem, kombinovat takové prostředky a metody, které zaujmou všechny děti. Granguillot uvádí jako nejúčinnější přístup tzv. *Diferenciovanou pedagogiku* (La pedagogie différenciée), kterou popisuje slovy: „Zacházení s rozličností se neuskutečňuje individuální prací s každým žákem. Nejde o to zaručit tolik paralelně probíhajících hodin, kolik je žáků ve třídě, ale o to nastolit takovou organizaci práce a didaktického vybavení, aby pro každého vznikla optimální atmosféra k učení.“⁷ Oblasti, kterým by učitel měl věnovat největší pozornost, jsou následující: vytyčení pedagogického cíle, pozorování žáků, vytvoření typologie nejčastějších chyb, střídání didaktických přístupů, metod a materiálů, nastolení účinné organizace práce. Kromě těchto didaktických záležitostí je úkolem učitele boj proti sociální prederminaci žáka. Boj proti předsudkům, které panují na obou stranách – jak u dětí z chudých rodin, tak i u dětí z těch bohatých.

Jako další faktor, kterému se připisuje negativní dopad na vyvažování sociálních rozdílů, je nedostatečná komunikace s rodiči. Spíše, rodiče dětí, které to potřebují nejméně, komunikují se školou nejvíce. Jde o vzdělané rodiče nadaných dětí, kteří se ve školství dobře orientují a nemají proto problémy se školou komunikovat a nebojí se projevit svůj názor. Oproti tomu rodiče neúspěšných dětí, kteří jsou často příslušníci slabé sociální vrstvy, se často ve škole neobjevují, především proto, že kvůli svému nedostatečnému vzdělání mají vůči škole zábrany. Dětem by však podle názoru odborníků nejvíce prospělo, kdyby jejich rodiče se školou spolupracovali a zajímali se o to, jak dětem pomoci. Proto vznikl nápad, aby byla škola komunikací s rodiči, co nejvíce otevřená, aby pořádala volnočasové akce a setkání s rodiči ve večerních hodinách, aby každý mohl dorazit po výkonu zaměstnání. Jako velmi prospěšné se jeví také zakládání rodičovských a studentských a spolků nebo hnutí mládeže. Budoucí nezaměstnanosti absolventů školy by měla napomoci aktivní spolupráce školy se spolky, organizacemi, asociacemi a firmami, aby se děti lépe zorientovaly na trhu práce. Takto se škola může adaptovat na nové okolnosti, které sebou nese 21. století. Právě profesor Xavier Nau se domnívá, že to nejsou děti a rodiny, které by se měly přizpůsobovat systému, ale naopak systém, který má sledovat aktuální stav společnosti a přizpůsobovat se sám. Francouzská „republikánská škola“⁸ má podle něj sloužit jako služba veřejnosti.

⁷ NAU, Xavier, 2011, str. 16

⁸ NAU, Xavier, 2011, str. 47

Studie z roku 2003 nesoucí název *L'école, réduit-elle les inégalités sociales?* tvrdí, že některé nerovnosti byly překonány, ale ty zásadní stále zůstávají. Také se opírá o fakt, že vláda v letech 1975 až 2002 poskytla obrovské finanční prostředky na reformu systému školství a zkoumá, jestli tyto prostředky k řešení situace opravdu pozitivně přispěly. Výzkumníky zajímalo, jestli tento velký krok skutečně napomohl k lepší přístupnosti vzdělání pro všechny sociální vrstvy. Nejvíce financí putovalo do mateřských a základních škol, v roce 2000 to bylo 80 miliard eur. Po roce 1990 se situace zlepšuje, jelikož hodně dětí dosáhlo vyššího vzdělání než jejich rodiče. Diplom je od 90. let stále přístupnější i pro nižší vrstvy. Jistě na to mělo vliv i to, že v roce 1985 vzniklo nové rozdělení maturity, díky čemuž dosáhlo více studentů na *baccalauréat professionnel*. Například pro děti narozené v roce 1930 platilo, že 41 % z nich mělo maturitu a pouze 2 % z nich byly potomky dělníků. Děti narozené v letech 1974 až 1978 mají úspěšnost vyšší, již 89 % z nich odmaturovalo a 46 % z nich byly děti dělníků. Je ovšem potřeba zdůraznit, že tyto dvě kategorie nelze objektivně srovnávat, jelikož od roku 1930 po současnost, se situace v oblasti vzdělání výrazně proměnila.

Maturita dává všem šanci nastoupit na univerzitu, ale i když maturitu mají, potomci dělníků tuto šanci velmi nevyužívají. Šance na lepší zaměstnání se také zvedly díky zavedení CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) a BEP (Brevet d'études professionnelles). Tato studie hledá faktory školní úspěšnosti a velmi se u toho zaměřuje na rodiče. Tvrdí, že rodiče z nižších vrstev nemají velké ambice a na konci collège se snaží své děti orientovat na technické obory, kde mohou získat *baccalauréat professionnel* nebo *technologique*. Vysokoškolské vzdělání prý nepovažují za zásadní. Skutečně vzdělání rodiče, kteří jsou držiteli diplomu, mají se svými dětmi ambicióznější plány? Hodnotí vzdělání svých dětí jako to nejdůležitější? Kolik jsou do vzdělání svých dětí ochotni investovat? Vysoce postavení rodiče si prý často přejí, aby si jejich děti zachovaly určitý standart, komfort a status, na který je rodina zvyklá. Tento fakt může mít na dítě i negativní dopad v tom smyslu, že pokud na něj má rodina velké ambice, může na něj vyvíjet přílišný tlak.

Jak je to dnes ve Francii s financováním studia na vysoké škole? Mohou dnešní studenti spoléhat na podporu státu? Univerzity mají dnes velmi dobře vypracovaný plán sociální podpory. Studenti sice musí zaplatit zápisné, ale mohou částku rozdělit na splátky, zažádat o stipendium, sociální dávky nebo příspěvek na bydlení. Pokud se student, který nemá velké finanční zdroje nebo jeho rodiče sami vysokou školu nestudovali, rozhodne

nastoupit na univerzitu, není to již nyní takový problém. V přístupu na Grande école ovšem existují podstatně větší překážky. Na tuto vysokou školu je přísné přijímací řízení, ale trnem v oku autorů studie je spíše výše školného, které musí rodiny zaplatit. Částky jsou takové, že rodinným rozpočtem většinou významně otřesou a pokud rodina takové finanční možnosti nemá, zaváže se student půjčkou nebo nastoupí musí nastoupit do zaměstnání. Je to tedy životní krok, který si musí většina rodin a studentů dobře promyslet. Šetření o spojitosti vzdělání a zaměstnání rodičů a vstupu jejich potomků na vysokou školu, ukázalo, že studovat Grande école jdou nejčastěji děti učitelů a vysoce postavených státních zaměstnanců. Počet studentů, jejichž rodiče pracují manuálně, tedy jako dělníci či řemeslníci, je téměř čtyřikrát menší, předešlých dvou profesí. O čem ale ve skutečnosti tento fakt vypovídá?

Další studii provedlo Ministerstvo školství v roce 2015 v čele s ministryní Najat Valland-Belakcem. Tato studie testovala 35 000 studentů od 6. do 3. ročníku, tedy studenty collège, konkrétně jejich zdatnost ve čtení, matematice, logice a schopnosti pohotově si vybavit látku, tedy úroveň jejich kognitivních schopností. Toto testování se zaměřovalo na souvislost úspěšnosti dítěte s profesí jeho rodičů. Vyhodnocení ukázalo, že profese rodičů těchto dětí souvisí s jejich výsledky. Kognitivní schopnosti dětí z nižších tříd byly opravdu slabší. Nejvíce je to znát v matematice a ve čtení. Je dokázáno, že se tyto schopnosti se pravidelným tréninkem a příznivými podmínkami pro učení zvyšují. Vhodné prostředí, dostatek podnětů a každodenní čtení, může žákům výrazně pomoci. Podle statistiky OECD z roku 2011 72% dětí s dobrým školním prospěchem čtou denně. Ministerstvo školství na základě toho zdůrazňuje, jak dobrá schopnost číst přímo ovlivňuje schopnost studovat. Má výborný vliv na přemýšlení a na paměť. Naopak zbylých 27 % žáků, kteří uvedli, že se často dívají na televizi a nečtou, patřili mezi ty slabší. Díky tomuto šetření se ministryně Valland-Belakcem rozhodla zavést v roce 2015 nové programy pro předškolní vzdělání s důrazem na proces socializace a osvojování jazyka, nazvané EMC (*Enseignement d'éducation morale et civique*).

To, že neustále vznikají tyto studie a šetření, je důkazem toho, že otázka sociálních nerovností ve škole je ve Francii aktuální a hodně diskutovanou záležitostí. Ministerstvo školství tyto nerovnosti ve svých výzkumech potvrzuje a hledá prostředky, jak proti nim bojovat. Francie už vynaložila od 70. let velké finanční prostředky na reformu školství, situace se prý v 90. letech zlepšila, ale průzkumy dokazují, že ještě stále není uspokojivá. Stále existují nové návrhy, jaké kroky ještě

uskutečnit. Pro lepší uchopení této problematiky, je třeba dobře prostudovat vývoj francouzského školství a pedagogiky.

1.1 Zrod francouzského školství

Zmínky o prvních školách na území dnešní Francie pocházejí z 6. století před naším letopočtem. Jedním z důvodů je uváděno to, že Řím pro svůj chod potřeboval mnoho úředníků, řečníků a právníků, tudíž gramotných a vzdělaných lidí. Povahu vzdělávání velmi ovlivnilo nadcházející křesťanství. Kláštery vždy byly středisky vzdělanosti a vznikalo při nich mnoho škol. „Od 6. století našeho letopočtu se rozvíjejí *školy klášterní*, v sídlech biskupů vznikají *školy katedrální* a pro poučení širších vrstev o základech křesťanství jsou zakládány i *školy farní*.“⁹ V době, jež se nazývá karolinská renesance, byl patronem vzdělání osvícený Karel Veliký, který chtěl, aby každý klášter měl svou školu. Povolal do Francie učence Alkuina z Yorku, který pomáhal při zřizování škol a psal pro ně učebnice. Dle jeho názoru byly nejdůležitější hodnoty ušlechtilost ducha, způsob vyjadřování a moudrost. Jelikož říše potřebovala úředníky, dbal na správnou výuku latiny, již se učili děti, ale i kněží. V tomto období se také rodí myšlenkový směr *scholastika*, který dojde největšímu rozkvětu v dobách prvních univerzit. Slovo scholastika je odvozeno od latinského *scholasticus*, které je dále odvozeno od *schola*. Scholastika je filosofický směr, který se snaží rozumem podepřít církevní dogmata. Scholastický styl výuky se ve školách objevuje od středověku a v některých zařízeních zůstává až do revoluce roku 1789. Významným učencem tohoto období je Pierre Abélard, který zakládá metodu disputace. Také učí své žáky přesvědčivě a obratně argumentovat, podkládat svá tvrzení rozumem, což neodpovídá filosofii tehdejší církve.

Po smrti Karla Velikého bohužel vzdělávání čelí úpadku. V 10. až 11. století navíc země čelí četným vpádům Normanů a Saracénů, což způsobí, že „inter arma silent musae“. ¹⁰ V překladu toto rčení znamená, že „mezi zbraněmi mlčí múzy“. V dobách války se jeví jako důležité jiné priority, než zakládání a správa škol. Rozvíjí se především řemesla a obchod a vzdělání je v této době výsadou bohatých. V kláštorech se tehdy pěstoval asketismus a na dvorech se namísto studia textů prosazovala spíše tělesná a vojenská výchova. Nová vlna zájmu o vzdělání přichází ve 12. – 13. století, kdy jsou založeny první univerzity, které vznikají z volného

⁹ JÚVA, Vladimír, 1997. Str. 12

¹⁰ CIPRO, Miroslav. 1985. Str. 27

seskupování učitelů a jejich žáků. Válka nakonec přeci jen měla pro vzdělávání přínos v podobě vzácných spisů, které Saracéni zachovali z doby římské. Jsou zakládány teologické koleje, *collèges*, a některé z nich se později stanou univerzitami. Přibližně v roce 1160 vzniká v Paříži kolej, která se později v roce 1253 transformuje na univerzitu, která nese název po jejím zakladateli Robertu de Sorbon, Sorbonna. Tehdejší studium spočívalo především v četbě textů, psaní komentářů, hledání argumentů, v memorování celých pasáží, které museli studenti být schopni u zkoušky odříkávat. Učenec Tomáš Akvinský navrhuje studium dle aristotelské logiky. Své přednášky staví na disputacích, kdy proti sobě staví dva protichůdné argumenty a společně se studenty hledá správnou odpověď. Tento postup se ovšem nezamlouval představitelům církve. Mistři na univerzitách se s církevními představiteli dostávali do konfliktů, údajně kvůli porušování hranice mezi vírou a rozumem. Myslitel Tomáš Akvinský vynikal svými disputacemi. Neváhal jistá dobová dogmata podrobit rozumovému rozboru a tím je podle mnohých znevážil. Tomáš Akvinský si ovšem přál, aby byl rozum ve službách církve a aby její tvrzení mohl podepřít. „Ve své filozofii se snažil Tomáš Akvinský uvést do souladu ve středověku obecně uznávané učení Aristotelovo s teologií. Východiskem mu bylo uznání základních církevních dogmat o existenci Boží, o nesmrtelnosti duše, o stvoření světa a o existenci transcendentna.“¹¹

Pokles zájmu o vzdělávání je opět zaznamenám během stoleté války v letech 1337 až 1453. Mají na něj negativní dopad rolnická povstání, morové epidemie či papežská schizmata, která oslabují autoritu církve. Po válce se ovšem rodí myšlenkový směr, humanismus, který vyzdvihuje jedinečnost každého člověka a dbá na jeho kultivaci a všestranné vzdělání. Obrovskou prestiž, kterou si po dlouhou dobu držela Sorbonna, byla v roce 1521 narušena založením Královské koleje Františka I. Tato škola zavádí do výuky nové metody a Sorbonna se vůči ní jeví jako zastaralá a zkosnatělá instituce. Zkrátka příliš konzervativní pro nový humanistický směr myšlení. François Rabelais vydává rozsáhlý výchovný román *Gargantua a Pantagruel*, čímž zprostředkoval renesanční pojetí výchovy, zálibu v četbě, v hrách, vědě, technice, umění, tělesným i duševním požitkům. Rabelais v tomto díle také kritizuje zastaralost výukových metod na Sorbonně. Toto období lze chápat jako počátek francouzského

¹¹ JÚVA, Vladimír, 1997. Str. 13

pedagogického myšlení. Učenec Petrus Ramus chce zbavit vyučování zastaralých scholastických metod a zavést do něj metody nové a přímé. Jean Bodin vydává dílo *Discours au Sénat et peuple de Toulouse* (1566), ve kterém kritizuje Pařížskou kolej a poskytuje nový pohled na výchovu mládeže. Podle něj je výchova veřejnou záležitostí, které se má stát, co nejlépe chopit. Téma vzdělávání zaujme také myslitele jako je Michel de Montaigne, který ve svých *Esejích* (1572) rozvíjí myšlenku *umění žít*. Žák by podle něj měl žít blízko přírody, ze které se nejvíce naučí. Neměl by pouze opakovat látku, ale také ji pochopit, v čemž mu právě příroda a život mají pomoci.

Teprve z lůna univerzit se rodí střední školy. V 16. století válčí katolíci s hugenoty a jezuité zakládají vlastní koleje, předchůdce středních škol. V roce 1534 sedm studentů z Pařížské univerzity pod vedením Ignáce z Loyoly zakládá novou řeholní společnost – řád Jezuitů. Oproti univerzitám, které se drží scholastické tradice, lákají jezuitské koleje modernějším a pružnějším přístupem. Collège de Clermont má přes 3000 žáků a Ludvík XIV jí dává později své jméno. Další významné koleje vznikají v Toulouse, Avignonu, Chambery nebo v Lyonu. Jezuitské koleje nabízejí studentům bezplatné vzdělání a větší míru svobody. Hodiny náboženství na těchto kolejích nejsou povinné. Třídy jsou rozděleny podle věku žáků, učitelé zapojují do výuky divadlo a snaží se motivovat žáky jejich vzájemnou soutěží. Jezuité však nejsou jediným řádem, který koleje zakládal. Mezi další patří Oratoriáni, Benediktýni a Barnabité. Co se oratoriánských kolejí týče, kladly ve výuce důraz na francouzštinu, která pozvolně nahrazovala latinu. Základní vzdělání se realizuje v rámci charitativních a křesťanských škol.

Na začátku 17. století již panuje přesvědčení, že se děti mají učit francouzštinu, jelikož je pro ně mateřský jazyk přirozený. Za tímto si stojí kněz a školský reformátor Jean-Baptiste de la Salle, který říká: „Francouzský jazyk je přirozený a nesrovnatelně jednodušší na osvojení než latina. Tudíž je potřeba mnohem méně času, abychom se naučili číst ve francouzštině, než v latině...Pokud děti nejprve naučíme číst v latině, budou odmítat naučit se číst ve francouzštině. A pokud odmítnou, budou umět pouze nedokonale číst ve francouzštině a v krátké době zapomenou, co se naučili, z čehož vyplývá, že nebudou nikdy umět číst ani v latině, ani ve francouzštině.“¹² De la Salle dále prosazuje zákaz tělesných trestů, zakládání vzdělávacích zařízení pro učitele, ale především výuku chudých dětí.

¹² PASTUAUX, 1997, str. 17

Další slavnou školou kladoucí důraz na výuku mateřštiny, byla královská Port-Royal, jejíž ideje čerpaly z Komenského *Brány jazyků*. Tato škola ovšem musela být uzavřena, jelikož neodpovídala filosofii církevní školy, která zaujímal výsadní postavení.

1.2 Počátky obecného školství

V 17. století se rychle vyvíjí přírodní vědy díky génium jako byl Kepler, Descartes, Galilei, Boyle a dalšími. Nezastavitelně se také rozvíjí obchod a umění. Především rozvoj obchodu nahrává studiu cizích jazyků. V roce 1635 kardinál De Richelieu zakládá francouzskou Akademii. Francie v té době zažívá skutečný kulturní rozmach. V tomto století působí proslulí spisovatelé, Jean Racin, Pierre Corneille, Jean de La Fontaine či Molière. Pro rozvoj pedagogiky má vliv zrod filosofického směru osvícenství. Zásadní francouzští osvícenští myslitelé jsou Voltaire, René Descartes nebo Jean-Jacques Rousseau. René Descartes je ve světě filozofie znám především matematizací vědy a také zpochybňováním univerzálních pravd, což je nový způsob zkoumání a poznávání světa. Descartes označil člověka jako *ego cogitans* neboli myslícího jedince, který by měl své poznání podrobit rozumu a nepřijímat nepodložené pravdy. Společnost v této době vzkvétá a vyhledává nové modernější přístupy k výchově. Pedagog slavné školy Port-Royal, Pierre Nicole, vydává dílo *Vues générales pour bien élever un prince* (1782) ve kterém se inspiruje Komenským a používá terminologii světla a temnoty. Světlo představuje vědění a temnota nevědění. Společně s jansenisty je Nicole toho názoru, že je potřeba bojovat „proti temnotě nevzdělání“.¹³ Osvícenost a vědění mají být založeny na rozumu, morálce, vkusu a dobrotě. Teolog a advokát Claude Fleury, na kterého se odvolával samotný Rousseau, protestuje proti převaze humanitních předmětů (literatura, latina, historie, filozofie). Moderní člověk se podle něj nemá stále ohlížet do minulosti, nestačí mu znát perfektně literaturu, ale potřebuje k praktickému životu přírodní vědy.

Pozornost se konečně věnuje také rovnoprávnosti chlapců a dívek ve vzdělání. Koleje jsou stále výhradně pro chlapce, což se nelíbí paní Françoise d'Aubigné, později Madame de Maintenon, vychovatelce dětí Ludvíka XIV. Zakládá ústav pro sirotky a dcery zchudlých šlechticů a klade si za cíl formovat inteligentní a elegantní mladé dámy. Do té doby se vzdělání dívek realizuje pouze v rámci klášterů, ve který je tento

¹³ CIPRO, Miroslav, 1985. Str. 51

ústav později přeměněn. Charakter klášterního vzdělávání dívek ovšem není optimální, jsou vedeny spíše k tomu, aby byly poslušné a dobré manželky, a ne samostatně uvažující bytosti, což nebylo příliš žádoucí. Madame de Maintenon napsala dílo *Dopisy a pojednání o výchově dívek*, na které reagoval François Fénelon dílem *Pojednání o výchově mladých dívek* (1678), kde se také zasazuje o vzdělání dívek, což v té době vůbec není obvyklé. Tento „návod“ je určen vévodkyni de Baenvillières, která má devět dcer a čtyři syny. Podle něj by se dívky měly učit gramatiku, aritmetiku, základy práva, dějepis, vyšívání, malování, hudbu a základy latiny. O výchově dívek píše Molière satirické hry *Směšné preciózky* (1659) a *Škola pro ženy* (1662), ve kterém karikuje vzdělané ženy. Hra *Škola pro ženy* měla velký úspěch a podnítila debaty o vzdělávání dívek. Nejslavnější Fénelonovo dílo se nazývá *Příhody Telemachovy* (1699) a je určeno pro vévodu de Bourgogne. Jedná se o první didaktický román, ve kterém mladý Telemachos cestuje a s pomocí Mentora, tedy maskovanou bohyní Minervou, plní úkoly zadané bohyní Aténou. Fénelon, brilantní pedagog, sepsal tento román s důrazem na myšlenku *placere docere*, tedy „líbit se, učit se“. Čtenář je uveden do magického starobylého světa, jakéhosi Edenu, metafory současného světa, kde poznává a zakouší tamní mravy. Bohyně Minerva si přeje, aby se Telemachos stal moudrým a statečným vládcem, aby dělal čest svému otci Ulyssovi, ale nechce mu dát moudrost na počkání. Chce, aby díky různým překážkám, které jsou mu nastraženy na cestě, došel k tomu, že si bude tuto moudrost přát a usilovat o ni. Pro Minervu je žádoucí, aby Telemachos udělal i nějaké vlastní chyby, kterých bude litovat a poučí se z nich. Fénelon takto ukazuje, že chyba je důležitým a hodnotným aspektem učení. Celý román je vlastně přípravou mladého prince na převzetí vlády. Dané události jsou metaforou na skutečná královská rozhodnutí, která prince čekají.

Ač se 17. století označuje za století vědy a poznání, je stále oblast, která zůstává zanedbaná, a to základní vzdělávání prostých a chudých dětí. Od 16. století sice vznikají základní školy při farách, ale úroveň učitelů ani učebních metod není vysoká. To chtějí změnit pedagogičtí reformátoři Charles Demia a Jean Baptiste de la Salle. Společně dávají impuls pro vývoj dalších základních škol. Charles Demia (1637-1689) byl Lyonským knězem, který zasvětil svůj život výuce chudých dětí, jak o tom píše ve svém díle *Remonstrances* (1666). Byl pro bezplatné vzdělání chlapců i dívek a během svého života napomohl k otevření několika takových škol v okolí Lyonu. Na srdci mu leželo také sjednocení administrativy škol a za tímto účelem přispívá k založení *Bureau*

des écoles. Také zakládá v Lyonu seminář, *Séminaire Saint-Charles*, pro budoucí učitele. V roce 1675 zřizuje první dvě bezplatné dívčí školy tzv. „Sestry sv. Karla“. Vedle nich je vybudován také ústav pro bezplatnou výuku budoucích učitelek, což byl na tuto dobu velice osvícený počín. V dnešní době nese řada francouzských škol v názvu Demiovo jméno. Jean Baptiste de la Salle (1651-1719) byl stejně jako Charles Demia knězem, který se snažil zpřístupnit vzdělání chudým dětem a tím zrovnoprávnit šance pro lepší vzdělání a život. Oba reformátoři požadují zřizování škol na malých městech a vesnicích a chtějí tak bojovat proti nigramotnosti lidových vrstev. Stěžejní oblast byla podle tohoto remešského duchovního vzdělávání učitelů. Nejprve zakládá v roce 1680 „Kongregaci křesťanských bratří“, která má připravovat učitele na jejich budoucí zaměstnání. Poté zakládá takzvané „Semináře pro venkovské učitele“, aby zajistil základní potřebu škol: morální a kulturní přípravu učitelů. První dvě byly založeny v Remeši (1684 a 1685), třetí v Paříži (1699). Jako předseda Nové kongregace pro vzdělávání, do které je zvolen roku 1694, se věnuje vzdělávání učitelů, ale také sepsání několika pedagogických publikací, například *Exercices de piété à l'usage des Écoles chrétiennes* (1697), *Cantiques spirituels à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes* (1703), *Conduite des écoles chrétiennes* (1706). V roce 1900 je Jean Baptiste de la Salle svatořečen a jeho jméno nesou některé francouzské školy a univerzity.

1.3 Francouzská revoluce a vzdělání

Vzdělávání dělníků a řemeslníků, které se od 16. století stále rozvíjelo, dalo této vrstvě větší potenciál organizovat se, což nakonec přispělo k rozpoutání Francouzské revoluce v roce 1789. Byla to doba, kdy se sdružovaly nižší vrstvy a k tomu jim jejich gramotnost napomohla. Francouzská revoluce a její tři základní hodnoty – *volnost, rovnost, bratrství*, výrazně ovlivnily vývoj pedagogiky a dalších osvícenských myšlenek. V čele revoluce se sjednotili Francouzi všech stavů, nejsilnější zastoupení však bylo z řad buržoazie. Požadavek byl jasný – poskytnout vzdělání všem bez rozdílů. Tehdy bylo ovšem jasné, že to nebude snadný boj, jelikož reálné podmínky nebyly ideální. Do této doby měla církev, co se týče vzdělávání zásadní postavení. Revolučním myslitelům se zdálo, že církev má na vzdělání monopol a snažili se její vliv omezit. Pierre de Crouaz, švýcarský myslitel, který se inspiroval Fénelonem, Johnem Lockem a antikou formuje své myšlenky takto. Výchova má být řízena rozumem v dílech *Nové zásady o výchově dětí* a *Pojednání o výchově dětí* (1693).

Charles Irénée de Saint Pierre rozvíjí myšlenku, že všechno školství má být státní, navrhuje zřízení úřadu, který by se staral o veřejnou výchovu a rozvoj vědecké a umělecké práce. Stát se má také se starat o jednotu výchovných metod v celé zemi. Voltaire vydává *Filosofické listy* (1734), ve kterých brojí proti moci církve a proti morálce starého režimu vůbec.

Charles Louis Secondat de Montesquieu v díle *Perské listy* (1721) představuje satiru absolutistického režimu. V díle *O duchu zákonů* (1748), které je bráno jako jedno z prvních sociologických děl, se snaží ukázat, že nejen příroda, ale i společnost podléhá určitým zákonům. Výchova by podle Montesquieuho měla pěstovat lásku k zákonům a vlasti: „Všechno závisí na tom, vytvořit tuto lásku k vlasti, a právě k tomu má výchova obrátit pozornost“.¹⁴ Významné didaktické a psychologické postřehy nabízí Étienne Bonnet de Condillac v díle *Kurz nauk*, tedy *Cours d'études* (1780). V dítěti by mělo být pěstováno „uvědomělé poznání“. „Nestačí dát dítěti znalosti, je třeba, aby se učilo vlastnímu hledání.“¹⁵

V roce 1762 vydal Jean Jacques Rousseau dílo *Emil čili o výchově* (1762), kde zpochybňuje autoritu církve, a které se stává předlohou pro mnohé revoluční výchovné projekty. Rousseau byl zastáncem národní školy, kterou by mohly navštěvovat společně chudé i bohaté děti. Měly by se učit latině, řečtině, mravní výchově a praktické hospodářské činnosti. V duchu osvícenském píší myslitelé Julien Offray de La Mettrie, Denis Diderot, Claude-Adrien Helvétius a Paul Henri Thiry d'Holbach Helvétius například hovoří o „přirozeném lidském egoismu“, který je vlastní pro každé dítě. Podle Helvétia výchova člověka trvá po celý život. Mnoho vlivů dítě formují po celý život, a to především vlivy rodinné a sociální, které vytvářejí nerovné podmínky pro budoucí rozvoj. Pro příklad srovnává výchovu venkovana a prince. Nepříznivá situace venkovana nabádá, aby sám získával informace a vzdělával se, je tedy více otevřený k učení než princ, který má všeho dostatek. Helvétius se tak jako jeden z prvních dotýká rozporu mezi sociálním původem a vzděláváním. „Člověk je *žákem* všech předmětů a společenských vlivů, které jej obklopují, ať už jsou záměrné nebo náhodné.“¹⁶ Dále Helvétius uvádí: „Lidé si jsou od narození v zásadě rovni svým intelektem a teprve výchova je rozrůžňuje.“¹⁷ a také: „Povaha lidí závisí na výchově odpovídající systému vlády. Jen změnou vlády je možno změnit výchovu a tedy i

¹⁴CIPRO, Miroslav, 1985, str. 60

¹⁵op. cit. str. 61

¹⁶CIPRO, Miroslav, 1985, str. 69

¹⁷op. cit. str. 69

povahu člověka.“¹⁸ Tím Helvétius nejspíše myslel, že člověk je formován výchovou, která vyplývá z určitého systému vlády. Když se mění vláda, politické zřízení, často se mění také základní výchovné paradigma. Napříč historií lze sledovat mnoho takových výchovných paradigmat – středověké, humanistické, osvícenské či revoluční

Denis Diderot nesouhlasí s Helvétiem v tom bodě, že nás formuje pouze výchova, ale dodává, že také dědičnost je důležitým faktorem. Jako jeho předchůdce Rousseau požaduje národní a veřejnou výchovu, která povede ke šťastnějšímu národu. Je podle něj chybou, že se má vzdělávat pouze nejbohatší vrstva, jelikož pouze jedna vrstva nemůže poskytnout společnosti dostatek talentů. Právě výchova a vzdělání má pomoci takové talenty objevit a rozvíjet. Prosazuje základní vzdělání i pro dívky, ale střední vzdělání už pro ně nepovažuje za nutné. Po celý život si přeje pád starého režimu, kterého se nikdy nedožije, jelikož umírá v roce 1784.

Představitelé Francouzské revoluce pocházeli ze všech vrstev, ale největší zastoupení v ní měli měšťané. Silná střední vrstva se razantně přihlásila o svá práva a to i ve vzdělání. V letech 1791 až 1799 vzniklo až 25 nových školských projektů čerpajících z ideálů osvícenství. Téměř všem je společný požadavek, že odpovědnost za vzdělání má převzít nově zrozený stát a má vzdělání zpřístupnit všem třídám. Dále se v plánech objevují myšlenky bezplatného vzdělávání, školy pro obě pohlaví nebo kvalitní jednotné vzdělání učitelů. Revoluční plány se dále shodují v tom, že je třeba zbavit církev monopolu na vzdělání. Hovoří se o zřízení Rady národního vzdělávání, ale zatím bez výsledku. Roku 1791 vzniká nová ústava, ve které lze o veřejném vzdělání vyčíst toto: „Bude vytvořeno a organizováno veřejné vzdělání, společné všem občanům, bezplatné, pokud jde o vyučování pro všechny lidi.“¹⁹ Velmi osvícenský školský plán se nazývá plán Condorcet. Všechny části vzdělání mají být bezplatné, mají být zřízeny školy pro obě pohlaví a také školy pro dospělé. V tomto období je učitel nazván označením „instituteur“, které má zvýšit jeho společenskou prestiž. Francouzský politik, člen pařížského parlamentu a advokát, Michel Le Peletier de Sainte Fargeau (1760-1793) chce chudým žákům dokonce poskytnout potravu a ošacení. Předpokládá, že tak by chudí rodiče děti posílali do školy. De Sainte Fargeau vypracovává v roce 1793 edukační plán, jehož nadčasové myšlenky jsou v 19. století znovu objeveny ministrem školství Julem Ferry. 19. 12. 1793 vychází *Dekret o svobodném vyučování*, podle něhož si může školu zřídit každý, kdo ji povede

¹⁸ op. cit. str. 69

¹⁹ op. cit. str. 77

v republikánském duchu. Vlivem revolučního nadšení mnohdy vznikají plány, které si protiřečí. *Plán Lakanal* zavádí bezplatné vzdělání a stipendia pro talentované žáky. Dále nařizuje, že na každých 1000 obyvatel musí být škola pro chlapce i dívky. Tento plán následuje *Daunouův dekret* (1795) který ruší bezplatnost i stipendia.

Velké změny přicházejí za Napoleona. Císaře znepokojuje úroveň vzdělání dětí ze slabých sociálních vrstev. Jsou založeny instituce, které se mají vzděláním těchto dětí zabývat. Jsou to *Société d'encouragement* (1801), *Société de l'enseignement mutuel* (1817), *Société pour l'Instruction élémentaire* (1815), ale stále zůstává otázkou, zda tyto instituce měly skutečně valný vliv. Císař pracuje na vývoji středního a vysokého školství, ale základní školství zůstává mimo jeho pozornost. Napoleon vzdělávání národa podporuje, ovšem ten musí být oddaný svému císaři. Autorita církve je v úpadku a monopol na vzdělání přebírá stát. Napoleon zřizuje v roce 1806 vlastní univerzitu, *l'Univeristé impériale*. Tato univerzita mu má být plně podřízena. Je řízena „velkým učitelem“ (*grand maître*), kterého jmenuje císař a on sám potom jmenuje ostatní pedagogy. Univerzita nabízí pět hlavních oborů: teologii, jak katolickou, tak protestantskou, právo, medicínu, literaturu a přírodní vědy. 17. března 1806 vyšel dekret o 144 člancích, který byl ještě v září toho roku doplněn o dalších třicet článků. Tři první články jasně definují poslání této nové instituce:

- 1) článek – Veřejné vzdělání v celé říši je výlučně v rukou univerzity.
- 2) článek – Žádná škola, žádné zařízení poskytující jakékoli vzdělání, nemůže vzniknout bez záštity Císařské univerzity a bez svolení jejího vedení.
- 3) článek – Nikdo nemůže otevřít školu, ani žádné jiné veřejně vzdělávací zařízení, aniž by nebyl členem univerzity a absolventem jedné z jejích fakult.²⁰

K roku 1815 jsou nejvíce studenty zastoupeny literární a přírodovědecké obory. Dívky stále nemají na univerzitu přístup. Základní školy mají zřizovat obce, střední školy jsou také obecní nebo soukromé a vysoké školy jsou státní. Stát udílí stipendia dětem vojáků, státním zaměstnancům a těm nejtalentovanějším žákům. Střední školy se nyní nazývají *lycea*, ve kterých je kladen důraz na disciplínu a na úctu k autoritám, tedy panuje v nich přímo vojenská morálka. Zákon o univerzitách z roku 1808 má dopad i na současné školství. Podle něj mají být vysoké školy, stejně jako střední, silně centralizované a mají vzniknout jednotné studijní plány pro všechny francouzské školy. V té době vzniká pět základních typů fakult – teologická fakulta, právnická fakulta,

²⁰ GREVET, René, 2001., str. 76

lékařská fakulta, fakulta matematiky a fyziky a fakulta literatury. Napoleonova vláda neměla lehký úkol. Francouzské školství po množství školských revolučních reforem bylo chaoticky uspořádáno, proto se snažila ho co nejvíce sjednotit. Nicméně za dob císařství podařilo vytvořit solidní vzdělávací základnu.

1.4 Bouřlivý politický vývoj v 19. století

V 19. století se ve Francii vytvářejí výrazné sociální rozdíly. Buržoazie se stává velmi silnou třídou, nižší třídy se bouří a odvolávají se na myšlenky revoluce v roce 1789. Tato atmosféra nahrává socialistickému smýšlení po vzoru revolucionářů jako byl Gracchus Babeuf a další. Jimi se inspirovali levicově smýšlející reformátoři 19. století – Claude-Henri de Saint-Simon, Charles Fourier, Étienne Cabet, kteří si přejí nastolit rovnost nejen v přístupu ke vzdělání, ale napříč celou společností. Hlásali revoluční ideály, které byly ovšem utopistické a nepodařilo se je naplnit. Po vzoru Karla Marxe, prohlašují francouzští socialisté, že vzdělání je statkem, kterým disponuje pouze vyšší třída a pokud se to nezmění, nedojde ke společenskému pokroku, který je podle nich právě pro Francii tak potřebný.

Revolucionář Gracchus Babeuf (1760-1797), který socialisty 19. století inspiroval, ve svém díle (*Tribun du peuple ou Le défenseur des droits de l'homme*, 1795) uvádí, že rovný přístup ke vzdělání je podmínkou pro rovnost ve společnosti. „Nová organizace výchovy má být nejpevnějším základem sociální rovnosti a republiky.“²¹ Stanovuje cíle jako bezplatnost, sekularizace a všeobecná přístupnost vzdělání. Škola by podle něj měla být prostředím, kde budou děti chráněny od škodlivých vlivů svých rodin a širšího sociálního prostředí. Vzdělání je chlebem duše, kterým se nesmí krmit pouze bohatší, protože tak se stane prostředkem k *podrobení* chudých. Tato myšlenka velmi připomíná tvrzení Pierra Bourdieuho a také jeho pokračovatele Christopa Delaye. Christophe Delay se intenzivně věnuje problematice společenského rozřazení ve školách. Na základě četby Bourdieho knih a svého výzkumu hovořil o podrobující si a podrobené kultuře, tedy *culture dominante* a *culture dominée*.

Pedagog a revolucionář Philippe Buonarroti (1761-1837), italský utopista, byl nadšeným obdivovatelem Rousseaua, Babeufa a francouzské kultury vůbec. Roku 1789 se přesouvá do Paříže, aby zde podpořil revoluční myšlenky. V roce 1828 vydává dílo *Histoire de la Conspiration pour l'Égalité dite de Babeuf*, které se stává biblí tehdejších

²¹ CIPRO, Miroslav, 1985. Str. 88

socialistů. Vyjadřuje se také k otázce vzdělávání. Má odpor k přílišné zkostnatělosti učebních obsahů. Staví se proti příliš teoretické náplni vyučování, jako je například důraz na studium gramatiky a práci s textem, a spatřuje v něm prostředek k diskriminaci nižších vrstev. Buonarroti tvrdí, že se školský systém se má zameřit na podstatně praktičtější věci. Navrhuje tedy zavést do škol dílny a zemědělské práce, aby se i děti dělníků mohly připravit na svá budoucí povolání.

Socialistickým utopistou je nazýván také Henri de Saint-Simon, který si za vzory vybral Rousseaua a d'Alemberta. De Saint-Simon podnítil hledání nových způsobů učení a je známý svým důrazem na úlohu vědy o společnosti a novou pedagogiku. „Na místo šlechty a duchovenstva nastupuje ve společnosti úloha vědců a průmyslníků vedených obecným úsilím o spravedlivější řešení podmínek ekonomických, sociálních i kulturních. Tomuto cíli má sloužit i "nové křesťanství", moderní humanitní náboženství, jehož jediným článkem je láska k bližnímu. V tomto duchu koncipuje De Saint-Simon nejen další rozvoj společnosti, ale i novou výchovu dorůstající generace, opírající se o pozitivní vědu, o ekonomiku a o humanitní morálku.“²² Pro svou teorii tři stádií vývoje společnosti bývá někdy řazen mezi první sociology. Tato tři stadia jsou *teologické*, kdy je společnost pod nadvládou náboženství, *metafyzické*, kdy se společnost osvobozuje od teologie a vládne jí filosofie, a *pozitivní*, kdy společnosti vládne věda a průmysl. Francouzskou revoluci De Saint-Simon interpretuje jako revoluci třídního boje a uvádí, že výchova je základem a oporou nového sociálního řádu. Výchova samotná je pro něj důležitější než vyučovaná látka. Předestírá, že nadchází zcela nová epocha lidstva, ve které bude mít škola novou úlohu. „Výchova je chápána jako souhrn úsilí vynakládaných na přizpůsobení každého nového pokolení společenskému řádu, k němuž je povolán v důsledku postupného pohybu lidstva.“²³

Dalšími utopisty jsou nazýváni Charles Fourier a Étienne Cabet. Fourier byl utopistou v pravém slova smyslu a veřejnost šokoval svými nekonvenčními nápady. Jedním z nich byl nápad na zřízení *falanstér*, tedy společenství sdružující přibližně patnáct set lidí, kteří by se vzdali soukromého vlastnictví a dohromady by společně vykonávali zemědělské a řemeslné práce a spravedlivě se dělili o výdělek z nich. Vypracoval dokonce teorii, jak by měla vypadat ideální socialistická rodina, ve které by byly rozvolněny vazby a která by nejednala ve svůj prospěch, ale ve prospěch všech. Pokrokovou myšlenkou bylo, že ve své době propagoval feminismus. Je zajímavé, že

²² JÚVA, Vladimír 1997. str. 31

²³ DOMMAGET M, Paris 1970, str. 151

nebyl zastáncem revoluce. Podle něj byl přechod na demokracii pouze kosmetickou úpravou systému, který je stejně v jádru prohnitý. Stejně jako ostatní socialisté věřil, že výchova může proměnit společenský řád. Například věřil, že všestranná výchova by mohla odstranit sociální rozdíly mezi intelektuální a manuální prací. děti by se měly seznámit s činnostmi více oblastí a přestat nahlížet na manuální práci jako na něco podřadného. Cabet byl v roce 1831 zvolen poslancem, ale tuto funkci musel rychle opustit kvůli svým vyhraněným názorům. Měl být dokonce souzen, ale prchl do Londýna, kde pod vlivem Roberta Owena sepsal utopický román *Cesta do Ikarie* (1840). Ve Francii obhajoval činnost sociálního hnutí, pro které vytvořil název *communisme*. Jeho myšlenky prý ovlivnily Marxe a Engelse. Utopista byl přesvědčený o tom, že lze přesvědčit bohaté, aby se vzdali svého majetku ve prospěch chudých a tím pomohli vytvořit společenskou rovnost. Je pro bezplatnou výchovu dětí do 18 let a také pro výuku pro ženy i dospělé. Je proti všemu, co by v dětech pěstovalo egoismus, dokonce i proti odměnám v rámci školního vyučování. Victor Considerant, člen Internacionály a přívrženec Pařížské komuny (1871) namířené proti tehdejší vládě, vydává knihu *Destinée sociale* (1834) a je toho názoru, že masu nelze vzdělávat, dokud bude trpět materiální bídou. Nejprve tedy ke vzdělání musí být nastoleny podmínky, tedy například státní zabezpečení. Dále jako jeho předchůdci věří, že předměty ve školách by měly být praktičtějšího rázu, jelikož většina dětí se dospělosti nebude věnovat intelektuální práci. Snahu socialistů lze shrnout takto. Francouzští socialisté vnímali výchovu a vzdělání mas jako základ pro společenskou změnu. Vzdělání je podle jejich názoru pouze v rukou buržoazie, která si jím podrobuje nižší třídy.

V 19. století se bouřlivý politický vývoj promítá do vývoje vzdělávání. U moci se střídá mnoho systémů a ideologií, z nichž si chce každý prosadit svou pravdu. Každý směr zachází se vzděláním podle své ideologie. Lid je rozdělen na dvě skupiny – na přívržence a odpůrce starého předrevolučního režimu. Malým úspěchem je zákon z roku 1816, který praví, že každá obec má zřídit školu a poskytnout chudým dětem vzdělání zdarma. Do popředí bouřlivých přeměn se dostává boj státu a církve o vliv ve vzdělání. Církev přečkala časy, kdy byla ve vzdělání potlačována, především za osvícenství, a nyní v 19. století například asistuje při výběru učitelů. Do země se také vracejí jezuité a upadá důležitost napoleonských lyceí. Co se kvalifikovaných učitelů týče, Francie jich nemá dostatek, proto zřizuje více *Écoles normales*.

Vláda přichází s dalším zákonem, tentokrát *La loi Guizot* (1833), který má zaručit, že každá obec nad 500 obyvatel (dříve to bylo nad 1000 obyvatel) bude

poskytovat občanům základní vzdělání a bude dostávat podporu od státu. Učitelé mají být nyní závislejší na státních orgánech, které je mají i vyplácet. Doposud dostávali peníze od obce či rodičů. Církev problém s přidělováním financí řeší po svém a zřizuje školy soukromé. Představitelé veřejných a soukromých škol se často dostávají do konfliktu, především kvůli finančním otázkám. Konečně se však rozvíjí primární školství a na popud Napoleona I. je zřízena inspekce (*l'Inspection Générale de l'Education Nationale*, 1802). Peletův zákon se snaží zavést vzdělání pro dívky, který přijde v platnost až v roce 1867. Od tohoto data musí být v obci nad 500 obyvatel jedna škola pro dívky.

Jules Ferry, starosta Paříže a ministr veřejného vzdělávání (1879-1883), přichází se sérií zákonů, které mají prosadit bezplatné a laické školství. 16. června 1881 publikuje zákon, který má zaručit, aby škola byla bezplatná a od šesti do třinácti let pro děti obou pohlaví a také aby učitelé základních škol získali odpovídající vzdělání (*Brevet de capacité pour pouvoir enseigner dans les écoles élémentaires*). 28. března 1882 publikuje další zákon, který má zaručit, aby veřejná škola byla laická. Tato sekularizace platila i pro ústavy vzdělávající učitele. Někteří církevní představitelé byli již roku 1880 vyloučeni z Rady pro veřejné vzdělání. „Náboženská neutralita školy, zesvětštění školy, jestliže chcete použít slova běžného v našem politickém jazyce, to je v mých očích a v očích vlády důsledek zesvětštění občanské moci a všech společenských institucí, například rodiny, zesvětštění moci, které konstituuje režim, v jakém žijeme od roku 1789.“²⁴ Soukromé a státní školy, stejně tak jako církev a stát se v důsledku těchto změn neustále dostávali do konfliktů.

1.5 Diferenciace pedagogické vědy

Po Francouzské revoluci sice přišel rozmach novátorských metod a reforem, ale pedagogika se doposud nerozvinula jako samostatná věda. Na počátku 19. století se vyvíjí teprve psychologie a sociologie, ze kterých pedagogika čerpá. Prvně se pokusil definovat učení Joseph Jacotot (1770-1840), pedagog a tvůrce vlastní učební metody „Jacotot“. Tato metoda měla kořeny v jeho práci s dětmi cizinců, kteří neuměli francouzsky a spočívala zprvu ve studiu bilingvní verze Fénelonova románu *Les aventures de Télémaque*. Zjistil, že děti brzy samy pochopí smysl a stavbu některých vět a že jsou v učení daleko samostatnější, než předpokládal. V souvislosti s touto

²⁴ CIPRO, Miroslav, 1985. Str. 181

metodou hovoří o „univerzálním vyučování“. Jeho teorie spočívá v tom, že každá bytost je schopna učit sebe a druhé a pokud důkladně pozná část určitého předmětu, otevře jí to cestu k předmětu dalšímu. Jacotovy teorie byly použity například v jazykovém vyučování (četba bilingvní knihy, překlad).

Společně s psychologií se také vyvíjí její odnož, psychologie defektologická. Tato oblast se věnuje tomu, jaké vnitřní procesy prožívají lidé s vrozenou či získanou vadou. Popisuje to, jak se tito lidé s postižením vyrovnávají a jaký má tento proces vliv, na jejich život. Hlavním významem defektologické psychologie je pomoc postižené osobě se s defektem smířit a také najít cestu, jak žít plnohodnotně i s tímto omezením. Pokud hendikepovanému dítěti pomůžeme najít vhodný styl učení a nastavíme pro něj vhodné podmínky, může ve škole dosáhnout výborných výsledků. Toto přesvědčení je ovšem záležitostí blízké minulosti. Až do počátku 20. století byla práce s těmito dětmi opomíjena, jelikož společnost často zaměňovala smyslový defekt s mentální retardací. Dnes je již potvrzeno, že to tak není, a to díky odborníkům, kteří se svou prací snažili tento stereotyp zbořit. Nejznámější je v práci se zaostalými dětmi nepochybně proslulá Maria Montessoriová (1870-1952). Ve Francii byli jejími předchůdci Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) a Édouard Séguin (1812-1880), kteří s postiženými dětmi pracovali a často na nich prováděli učební experimenty. Oba byli lékaři, vycházeli ze svých medicínských zkušeností, které proto v pedagogických úvahách zdůrazňovaly především biologizující a psychologizující přístup a opomíjely sociální a historické danosti výchovy.²⁵ Tradiční pedagogika se přikláněla k tomu, že kognitivní schopnosti jsou vrozené a že je třeba dítěti pomoci je odhalit. Na toto téma samozřejmě vždy panovalo více názorů, ale výzkumy o vlivu sociálního postavení na zdatnost dítěte v učení, se v zásadě prováděly až na začátku 20. století. Na rozdíl od tradiční pedagogiky, představitelé moderní či reformní pedagogiky, výrazně preferují individuální výchovné cíle ve spojení s nově koncipovaným sociálním pojetím výchovy, zdůrazňují pedocentrický přístup k výchově. Dítě, *pais*, má být centrem výchovy a určovat její koncepci.²⁶

K rozvoji pedagogiky jako samostatné vědy výrazně přispěl August Comte (1798-1857) a jeho následovník Émile Durkheim (1858-1917), kteří se pokoušeli aplikovat vědecký přístup na humanitní disciplíny. Věnovali se především sociologii a psychologii a z jejich výzkumu vzešly objevy, které se uplatňují v dnešní pedagogice.

²⁵ KASPER, Tomáš, 2008, str. 115

²⁶ JÚVA, Vladimír, 1997. str. 37

Lépe řečeno, Comte navrhl při svém zkoumání kroky, které posléze realizovat Durkheim. Podle nich se pedagogika opírá především o sociologii.

Comte vnímá vědu jako nástroj poznání i přeměny skutečnosti. K vědě přistupuje Comte historicky. Vědní obory řadí Comte podle toho, jak v historii lidského poznávání dospěly do pozitivního stadia. Z tohoto hlediska uvádí šest základních vědních oborů – matematiku, astronomii, fyziku, chemii, biologii a sociologii. Tyto disciplíny totiž postupují od jevů jednodušších a obecných k jevům stále složitějším a specifitějším.

Z tohoto hlediska je sociologie, zkoumající statiku i dynamiku společenských jevů, vyústěním vědeckého zkoumání skutečnosti a vědou relativně nejfilosofičtější.²⁷

Comtova pozitivní filozofie se stává východiskem pozitivistické pedagogiky. Výchova má jedinci umožnit dospět k pozitivnímu přístupu ke skutečnosti na základě pochopení a používání jejích zákonitostí. Má mu přiblížit moderní civilizaci, má v něm probouzet smysl pro společnost, lépe řečeno překonávat jeho lidský vrozený egoismus a prohlubovat jeho altruismus. Pozitivismus usiluje o univerzální demokratickou výchovu. Má být přihlédnuto k individuálním předpokladům i sociálním potřebám. Sociologie se vedle biologie a psychologie stává jednou z klíčových věd, o které se moderní pedagogika opírá. Oba myslitelé, Comte i Durkheim, přišli s řadou návrhů, jak vyučování dětí zefektivnit a byli toho názoru, že řádnému vzdělání se mají těšit všechny děti, včetně hendikepovaných, chudých a těch nejmenších, kterým prozatím nebyla věnována velká pozornost. Děti se poprvé začínaly učit kolem šestého věku života, ale Émile Durkheim se domníval, že je třeba s tím začít mnohem dříve.

Na počátku 20. století se Ministerstvo školství začíná hlouběji zajímat předškolní vzdělání. Ve Francii sice od první poloviny 19. století fungují takzvané *salles d'asile*, předchůdce mateřských školek, ale jejich úroveň je nízká. První *salle d'asile* byl poprvé založen roku 1828 a byl zařazen pod Ministerstvo školství v roce 1836. *Salle d'asile* bylo původně místo, kde mohly přes den trávit čas chudé děti, když byli jejich rodiče v práci. O děti se staraly lidé bez potřebného vzdělání a o pedagogické vedení či výuku, se tehdy nejednalo. O tom, jak přeměnit *salle d'asile* na plnohodnotné vzdělávací zařízení se v této době zajímal i Émile Durkheim, který nastínil jistá řešení v knize *L'évolution pédagogique en France*, která byla vydána v roce 1938, jedna dvacet let po jeho smrti. Pauline Kerkomard (1838-1925), první inspektorka předškolního vzdělávání, se zasadila o to, aby v mateřských školách

²⁷ op. cit. str. 31

působili učitelé s řádným pedagogickým vzděláním, aby výuka měla formu a cíle odpovídající věku těchto dětí a tím se stala efektivní. Toto byl velmi osvícený krok. V dnešní době, kdy psychologie a pedagogika velmi pokročily, je již obecně známé, že děti se učí již od narození a ve věku kolem tří let si poprvé uvědomují sebe jako samostatnou bytost a existenci okolního světa. V této době je možné a žádoucí začít s cílevědomou výukou.

Ve 20. století je tedy pedagogika již vyprofilovaná vědecká disciplína, jejíž představitelé hledají nové cesty k učení. V opozici ke *staré škole* vzniká hnutí *nové školy*. Přetrvává problém, že buržoazní děti stále nechodí do školy s chudými dětmi a tím mezi nimi roste sociální bariéra, která má přesah do celé společnosti. Bohatí rodiče volí pro své děti soukromé školy, jelikož jsou kvalitnější. Charakter tradičního školství se nyní jeví jako diskriminující, uniformovaný, pasivní a příliš formalizovaný, což znamená, že děti jsou přetěžovány teorií a škola nedokáže zprostředkovat obraz skutečného světa. *Nová škola* se opírá o poznatky Rousseaua, o práci Montessoriové a dalších myslitelů a pedagogů. Princip *nové školy* spočívá v tom, že dítě má mít více příležitostí k vlastní iniciativě a k vlastnímu rozvoji. Robert Cousinet, pedagog a psycholog přednášející na Sorbonně, formuluje principy nové školy v díle *L'éducation nouvelle* (1950). Vzdělání chápe jako určitý proces neboli vývoj a dítě má podle něj projít všemi jeho fázemi za pomoci vedení učitele. Vzdělání má dítě bavit a pochopit, že mu pomáhá uspokojovat jeho přirozené potřeby, kromě jiných i potřebu poznávací. Je zastáncem moderní experimentální pedagogiky a toho, že *stará škola* jí musí být nahrazena.

Célestin Freinet, nadšený francouzský učitel a průkopník *Freinetovy moderní školy*, vypracoval mnoho metod k aktivizaci žáků. Jednalo se samozřejmě o alternativní formu školy, která se od té tradiční vymezovala. Freinet kritizoval tradiční školu především za její pasivitu, jednostrannost či nezajímavost. Nudu na jedné straně a na druhé stres a tlak na úspěch. Základním Freinetovským principem je pracovní aktivita. Freinet získal cenné zkušenosti v německé škole, kde učil židovské děti, jejichž rodiče byli v koncentračním táboře. Tito žáci měli odpor proti tradiční pasivní škole, kvůli svým životním strastem se necítili být pro výuku motivováni, proto Freinet hledal nové metody, kterými by je k výuce aktivizoval. Freinetovy zásady tedy lze formulovat takto: Má být zajištěna pracovní aktivita dětí, děti mají mít na výběr z úkolů, které budou rozvíjet jejich samostatnost. Vyučování má naplňovat přirozenou zvědavost a hravost dětí, ve výuce mají být aplikovány edukační hry. Každé dítě by mělo ve své

práci dosáhnout určitého úspěchu a radovat se z této práce, kterou většinou vykonává v malé skupině.

Freinet díky svým zkušenostem nahlížel na žáka i na učitele novou optikou. Žáci mají podle něj přirozené potřeby jako komunikovat, vyjádřit se nebo tvořit, na kterých může být proces vzdělávání založen. Za velmi efektivní považuje metodu práce ve skupině. Pozice pedagoga se podle jeho filosofie také mění. Učitel nemá být absolutní autoritou, neprosazovat kázeň cíleně, ale sázet na to, že kázeň vyplyne přirozeně sama z pracovního procesu. Freinet navrhl spoustu rozmanitých metod, které proměnily charakter i uspořádání školy. Učit děti spolupráci má především školní tiskárna, která umožňuje tisk "svobodného textu", tj. nejrozmanitějších projevů žáků, z nichž se postupně utváří "kniha života" dané školy. Nejlepší texty se rozesílají ostatním školám, se kterými se udržuje korespondence, a jsou publikovány ve školním časopise. Kromě jiného organizuje Freinet ankety, konference, umělecké aktivity, činnosti sběratelské, řemeslnické, technické kroužky, exkurze atd.²⁸

Freinet je toho názoru, že děti se nejlépe učí vlastní aktivitou a vyhledávání informací. Proto tradiční učebnice nahrazuje školní kartotéka, pracovní knihovna, školní slovník, časopis a audiovizuální technika. I školní třídy, nebo spíše pracovny, se mění a jsou uspořádány podle potřeb příslušné činnosti. Důraz se klade na materiální a estetické vybavení školy, která má mít příslušné pomůcky, pracovny, laboratoře či knihovny. Ideály této školy selhávají na náročnosti a nákladnosti jejího uspořádání. Freinetovská škola jako další alternativní školy, které vznikly ve 20. století (Montessoriovská, Waldorfská, Daltonská), mají pro vývoj pedagogiky velký význam. Přinesly mnoho nových podnětů a metod, jak vést žáky k větší samostatnosti a aktivitě. Podle dnešních pedagogů ovšem mají problematické body: neucelenost učebních obsahů, nedostatečné vedení a nebezpečí chaosu, které může žákům činit problém.

Francouzské školství se stává modernějším, ovšem neplatí to pro všechny školy, a především ne pro všechny děti. Podmínky v podobě lepšího materiálního zařízení školy, řádného vzdělání učitelů, individuálnějšího přístupu či nižšího počtu dětí ve třídě, jsou záležitostí bohatých, zpravidla soukromých škol. Problémem je, že ve vzdělávání bohatých a chudých panuje nepoměr, což Ministerstvo školství dobře registruje a jedná o tom, jak vzdělávací systém více sjednotit a zrovnoprávnit. *L'école unique* je koncepce, která se prosazuje v období mezi dvěma světovými válkami, ale

²⁸ JÚVA, Vladimír, 1997. str. 5

její historie sahá do roku 1899, kdy o jednotné škole mluvil Ferdinand Buisson, a pokračuje až do 80. let 20. století.

V roce 1924 se schází Komise pro jednotnou školu, kde se projednávají především finanční zákony, které by umožnily, aby i střední školství mohlo být bezplatné. S dohady, jak prakticky sjednotit podmínky základních a středních škol, jak umožnit bezplatnost obou zařízení, vzniká myšlenka sloučit žáky stejného věku do jedné budovy a vypracovat jednotný učební plán. Umožnit všem, aby mohli zdarma absolvovat alespoň první cyklus středního vzdělání. Zdálo se to jako nejjednodušší řešení z hlediska financí i boje za rovnoprávnost. Édouard Herriot se poprvé v roce 1925 pokusí spojit v rámci určitých hodin žáky vybrané sekce střední školy (*élèves des sections classiques et modernes de l'enseignement secondaire*²⁹) a žáky základní školy druhého stupně (*élèves de l'enseignement primaire supérieur*³⁰) a pozoruje, jak výuka těchto dvou skupin funguje. Je to především pokus o to sjednotit v rámci vyučování dvě odlišené sociální třídy, žáky ze školy, která byla bezplatná a studenty, jejichž rodiče platili školné.

Otázka zní takto: „Bylo by možné vyučovat pod jednou střechou, se stejnými učiteli, pod jedním vedením všechny žáky stejného věku, ať už je jejich sociální prostředí jakékoli?“³¹ Princip sjednocení ostře hájil od roku 1922 Paul Lapie, ředitel základního vzdělávání. Reorganizace základního vzdělání, seskupení dětí stejného věku, mělo každému žákovi umožnit uspět ve školním prostředí na základě jeho nadání, ne na základě jeho vyššího sociálního postavení. Advokát Jean Zay, ministr školství v letech 1936-1939, chce prosadit takové finanční zákony, které by mohly kvalitní školu umožnit všem: „Což sociální spravedlnost vůbec nevyžaduje, aby bez ohledu na to odkud přichází, každý mohl jít zvoleným směrem tak daleko a vysoko, jak mu jeho schopnosti dovolí?“³² Věří v to, že jediné jednotná škola je ta spravedlivá. „Společnost, stejně tak jako jedinec, v tom najde svůj prospěch. Jednotná škola, tak jak je formulována v tomto projektu, bude současně dílem spravedlnosti i nástrojem sociálního pokroku.“³³ Spor, který trval od 50. do 80. let 20. století získal název *La réforme du collège unique*, který vyvrcholil až vydáním zákona *La loi Haby* roku 1975. Tímto se druhý stupeň základního vzdělání spojil s prvním cyklem středního, a tak vzniklo *collège*, jak ho

²⁹ SEGUY, Jean-Yves, str. 2

³⁰ op. cit. str. 3

³¹ op. cit. str. 3

³² CIPRO, Miroslav, 1985. Str. 130

³³ op. cit. str. 130

známe dnes. Jednání o koncepci jednotné školy nemohlo být započato dříve, než v 50. letech, jelikož jeho průběh na šest let zcela zastavila druhá světová válka. Ve Francii, stejně jako v mnoha dalších zemích, byly modernizační snahy, zejména bezplatnost školní docházky, narušeny

Jak tomu za války bývá, v období okupace 1940–1944, je prioritou státní politiky bezprostřední zajištění přežití národa. Země vynakládá prostředky na boj s nacismem a školství v této době nemůže být bezplatné. Mnohé vysoké školy jsou zavřeny, jelikož představují ideje republiky, stejně tak jako školy církevní pro své hodnoty. V roce 1881 formuloval Jules Ferry ideje, které se Francie od té doby snažila následovat: „Národ zajistí rovný přístup dítěte i dospělého ke vzdělání, odborné výchově a kultuře. Organizace veřejného vzdělání bezplatného a laického na všech stupních je povinnost státu.“³⁴, Školství je během války méně demokratické a méně přístupné, protože musí být s ohledem na státní rozpočet znovu zpoplatněno.

Ke konci války, v roce 1944 je zřízena Studijní komise pro reformu vzdělávání (*Commission d'études pour la réforme d'enseignement*), jejímž členem a později předsedou se stal psycholog Henri Wallon. Během války zanedbané a nedemokratické školství vyžaduje změnu a politici se snaží navázat na meziválečné reformy. Brzy po válce je připravován plán Langevin-Wallon (*Plan Langevin-Wallon*), nový vzdělávací program, vydán v roce 1947. K vytvoření tohoto plánu byl povolán fyzik Paul Langevin a dětský psycholog Henri Wallon. Tento plán se snaží reflektovat proměny společnosti za posledních padesát let, ke kterým obě války přispěly. Jedná se hlavně o mechanizaci výroby, všeobecný růst výrobního průmyslu a příliv žen do světa práce. Tyto nové skutečnosti se promítají do charakteru vzdělávání, čemuž se snaží oba vědci čelit. Růstem průmyslové výroby a rychlému technickému vývoji vzniká velký počet pracovních míst v továrnách. Tyto závody potřebují dělníky s odpovídajícím vyučením, kteří budou schopni se situaci přizpůsobit. Jak roste poptávka po těchto pracovnících, vzniká poptávka občanů po odpovídajícím vzdělávacímu obsahu. *Plán Langevin-Wallon* navrhuje způsob, jak učební obsahy ve školách více přiblížit praktickému a profesnímu životu a prodloužit povinnou bezplatnou školní docházku do 18 let.

Kromě bezplatnosti si plán klade za cíl, vzdělávání opět zrovnoprávnit a otevřít školy co největšímu počtu studentů. Zájem o studium je obrovský a oba vědci řeší, jak udržet jednotnou, bezplatnou, přístupnou a kvalitní edukaci navzdory její masifikaci.

³⁴ op. cit. str. 132

Střední školství bylo během války znovu zpoplatněno, ovšem přístup k bezplatnému sekundárnímu vzdělání by neměli mít pouze ti vybraní. „Všechny děti, ať je jakýkoli jejich původ rodinný, sociální, etnický, mají plné právo na maximální rozvoj své osobnosti. Nesmějí se setkat s jiným omezením kromě toho, jež je dáno jejich schopnostmi.“³⁵ zní tvrzení, které nová koncepce slibuje. Vzhledem k nabídce dělnických míst, by měl být zažehnán předsudek o podřadnosti manuální práce, které by se měly učit ve škole všechny děti. Hledá se tedy forma a obsah nových předmětů, vesměs pracovních činností, a způsob, jak je zasadit do učebních osnov. Mládež má mít právo na plnohodnotný rozvoj a na to, vyzkoušet si co nejrozmanitější činnosti už v útlém věku. Díky tomu bude mládež lépe vědět, nač se chce v budoucnu orientovat. Cílem školy má být to, aby její absolvent snadno našel zaměstnání. Podle Wallona by měla škola být jakýmsi *ohniskem obecné kultury*³⁶, šířit a pěstovat všeobecnou kulturu a zájem o učení v mladých lidech.

Francie se takto znovu pokouší sjednotit školskou strukturu a učební osnovy. Kvůli nestabilní politické situaci se struktura i obsah vzdělání roztříštily. Chce-li student přestoupit do jiné školy, neměl by narážet na překážky. Přejít z jednoho školského typu na druhý je velmi obtížný a stanovují se tři cykly postupného vzdělávání.

První cyklus francouzského vzdělávacího systému, *Enseignement primaire*, zahrnuje mateřskou školu (3-6 let) a základní školu (6-10 let) a je bezplatný. Druhý cyklus, *Enseignement secondaire*, má dva stupně, *collège* (11-14 let) a *lycée* (15-17 let), na kterých se školné platí. Třetí cyklus, *Enseignement supérieure*, je studium vysokoškolské, samozřejmě také zpoplatněné. Plán *Langevin-Wallon* si dával za ambici, aby alespoň *collège*, tedy první stupeň sekundárního vzdělání, bylo zdarma a aby se tím povinná školní docházka protáhla do 15 let. Ideální scénář byl samozřejmě ten, aby se každý student mohl dostat k maturitě, ovšem v poválečných letech to nebylo snadné.

V rámci tohoto plánu jsou navrženy lepší podmínky pro učitelskou profesi. Ti by měli mít zajištěny dobré materiální podmínky a dobrou sociální prestiž. Učitelé by také měli více studovat psychologii, jelikož nezáleží pouze na tom, jaké informace učitel předává, ale *jak* je předává. Především Wallon propaguje tuto koncepci „učitele-

³⁵ CIPRO, Miroslav, 1985. str. 134

³⁶ op. cit. str. 135

psychologa“³⁷, který by měl vynikat v obou disciplínách, didaktice i psychologii. „Učitel má brát zřetel na to, že nepracuje s homogenní skupinou, nýbrž s řadou odlišných osobností, jež jsou formovány mnoha prostředími, ve kterých se pohybují, poté logicky konfliktem těchto prostředí, dále jejich střídajícím se vlivem.“³⁸

Wallon považuje za zásadní, aby byla škola dítěti představena jako přátelské prostředí s celou řadou aktivit, kterým se může věnovat. Díky nejpestřejším aktivitám, a to především praktickým, může dítě objevit, kam až sahají jeho individuální možnosti. Snažil se takto bojovat proti diktujícím etikám, selektivní politice, elitářství nebo diskriminaci dle sociálního prostředí, které ve svém dětství sám zažil. Znepokojen především rozdílným přístupem dle sociálního původu Wallon rozpracovává teorii o jedinci na křižovatce různých sociálních prostředí. Tvrdí, že výchozí prostředí každého člověka je jen jedno, specifické, a nemísí se s prostředím všeobecným. Každá lidská bytost má v rozsáhlém společenském prostoru prostor svůj původní a vlastní. Člověk se v tomto prostředí rodí, ale postupem života se od něj může emancipovat a hledat nové vyhovující prostředí pro vlastní život. Dále Wallon říká, že lidské prostředí již dávno není přírodní, ale kulturní a společenské, formované lidskou historií a dalšími vlivy. Jak jsme se kdysi museli naučit ovládat přírodu pro vlastní přežití, musíme se obdobně naučit pohybovat se v prostředí společenském. Dítě si s sebou z původního prostředí nese kulturní dědictví a předpoklady. Pokud je jeho výchozí prostředí nepodporující, neperspektivní, může škola žákovi nabídnout zásobu možností, jak se od něj žák může odpoutat a posunout se výše na sociálním žebříčku podle svých přání a schopností. Wallon uzavírá teorii myšlenkou, že nemůžeme nahlížet jedno prostředí, ale *mnoho* prostředí.³⁹ Tím myslí, že nás nedeterminuje pouze jedno sociální prostředí, to původní, že kterého jsme vyšli, ale časem v průběhu života vstupujeme do mnoha sociálních prostředí a působí na nás jejich vzájemná kombinace.

Bohužel, i když byl plán Langevin-Wallon velmi nadějný, nebyl kvůli politickým změnám, především kvůli kontextu studené války, nikdy realizován. Prostředky, které měly být na realizaci plánu určeny, byly nakonec použity v jiné oblasti. Oba myslitelé představili návrhy pro sjednocení a zkvalitnění školství ve Francii, vypracovali pečlivé analýzy a tím podnítili velké množství budoucích debat. Dá se říci, že jejich argumenty zpětně nastartovaly obrovskou demokratizaci vzdělání,

³⁷ ROCHEX, J.Y, str. 131

³⁸ op. cit. Str. 140

³⁹ op.cit. 121

kteřá dosahovala vrcholu v 60. letech. V této „demokratizaci“ šlo především o poskytnutí bezplatného vzdělání, co nejširším vrstvám společnosti. Po druhé světové válce navíc došlo k populační explozi a bylo nutné zaručit místo ve škole všem dětem. Podle plánu by měli v budoucnu všichni studenti dosáhnout na úroveň maturity a spravedlnost by měla být nastavena také v přístupu na vysokou školu.

Cílem této navrhované reformy bylo především to, aby úspěch jedince nebyl determinován sociálně, nýbrž jeho nadáním, darem, což je později nazýváno principem *meritokracie*. Meritokracie je hierarchické rozvrstvení společnosti na základě individuálních schopností jedince, aktivity a píce, bez ohledu na jeho původ, rasu, věk či pohlaví. Pojem jako takový vznikl v 50. letech z latinského slova *meritus* (zasloužilý), ale jako princip existuje už od starověku. Na první pohled se tento přístup zdá spravedlivý, jelikož má být člověk definován pouze svým nadáním, ale čelil a čelí mnoha kritikám. Pierre Bourdieu nebo Michael Young poukazují na to, že i tento princip je elitářský, jelikož to že má jedinec *dar*, není většinou samo sebou, ale stojí za tím příznivé podmínky, které měl pro svůj rozvoj. Princip meritokracie se stane ve Francii předmětem diskuzí a kritiky především v 60. a 70. letech, kdy jsou rozpoutány studentské nepokoje za rovné šance na vzdělání.

1.6 Krize vysokého školství a boj proti sociální diskriminaci

Mezi lety 1956 až 1962 přišla de Gaullova vláda s řadou nových zákonů s úsilím francouzské školy ještě více zpřístupnit. Francie stále čelí populační explozi a Ministerstvo školství jedná o tom, jak co nejvíce dětem poskytnout delší bezplatnou docházku a odpovídající vzdělání, které jim pomůže získat dobré zaměstnání. Nabídka na trhu práce je sice velká, ale zaměstnavatelé požadují, aby měli pracovníci ve svém oboru potřebnou kvalifikaci. Jean Berthoin, ministr školství, se snaží neúspěšně prosadit zákon, který by dal všem studentům příležitost dojít k maturitě, s odkazem na *Plan Langevin-Wallon*. Prosazuje alespoň prodloužení povinné školní docházky do 16 let. (1959, *Réforme Berthoin*). Tato reforma také zavádí *Cycle d'orientation*, což je poslední rok na *collège*, který má žákům pomoci v jejich rozhodnutí pro budoucí dráhu a následně ve výběru toho nejvhodnějšího vzdělání. Nové zákony tedy mají dětem zajistit dostatečnou přípravu, umožnit jejich dobrou orientaci pro budoucí povolání, nabídnout jim dostatek volitelných předmětů a otevřít co nejširší přístup k vyššímu vzdělání. Ve snaze odstranit sociální diskriminaci vznikl nápad rozdělit žáky do tříd podle svých školních výsledků, což se neosvědčuje, jelikož to bohužel znovu vede

k jejich štěpení na nižší a vyšší třídu. Děti ze sociálně nižších vrstev mají zpravidla slabý prospěch, a tak se ve škole ocitají v tom horším oddělení.

Dalším problémem, se kterým se francouzské školství potýká, je krize vysokého školství. Roste napětí mezi univerzitami a tzv. *grandes écoles*. *Grandes écoles* jsou přísně výběrové školy a na rozdíl od univerzit mají jejich absolventi okamžité uplatnění na trhu práce. Na těchto školách se vždy studovaly ty nejprestižnější obory – inženýrství, obchod, řízení lidských zdrojů. Toto platí i dnes. Podle posledního šetření CGE (Conférence des grandes écoles) z roku 2015, která získala 53 000 dotazníků z celkem 173 zařízení.⁴⁰ Více než osm studentů z deseti, přesně 80,6 %, získávají zaměstnání méně než šest měsíců po promoci. Od dvanácti do patnácti měsíců po promoci dosahuje zaměstnanost absolventů těchto škol 92,7 %, v některých případech dokonce studenti *Grande école* podepisují pracovní smlouvu už během studia.⁴¹ Studenti často dostávají prestižní pracovní nabídky do zahraničí. Škola často myslí na budoucnost svých studentů a poskytuje jim během studia stáže, které jim po promoci zapojení do pracovního života usnadňují.

Důsledkem tohoto napětí, které panuje mezi univerzitami a *grandes écoles* sílí studentské nepokoje. Protesty v Nanterre, vyústí přerušením výuky a demonstracemi v Paříži. Napětí se neustále stupňuje, na Sorbonně a v Latinské čtvrti se bouří studenti, jak proti obsahu učiva, tak také proti sociálnímu složení univerzit. Především levicově orientovaní pedagogové a studenti jsou touto otázkou velmi znepokojeni. V květnu 1968 se rozbourení studenti střetnou s policií.

V 70. letech se znovu jedná o obsahu učiva na univerzitě, který se mnohým jeví jako příliš teoretický a nepraktický pro další uplatnění. V roce 1973 přichází myšlenka, že by již po dvou letech studia, mohli studenti obdržet diplom DUEL (diplôme universitaire d'études littéraires) nebo DUES (diplôme universitaire d'études scientifiques), který by mnohým pomohl na trhu práce. Je jisté, že hluboká přeměna univerzit se již nedá odkládat. V důsledku nepokojů vydává ministr Faure v listopadu tzv. *Orientační zákon*, který praví, že univerzita již nevyhovuje současným požadavkům a že je třeba studenta prakticky připravit na určité povolání. „Základním posláním univerzit a zařízení, kterým je tento zákon určen je vyložení a přenos vědění, rozvoj výzkumu a vzdělávání jedinců. Univerzity musí přispívat, především pomocí nových prostředků k šíření vědomostí, k neustálému vzdělávání všech kategorií

⁴⁰ L'insertion des diplômés des grandes écoles: Résultats de l'enquête 2015f

⁴¹ FLOC'H, Benoît a Geoffroy JACQUESON, 2015

společnosti, se všemi úkoly, které to obnáší. Univerzity se starají, všemi dostupnými prostředky, o plynulou orientaci studentů, obzvlášť na konci každého studijního cyklu.“⁴²

Školství se ujímá ministr René Haby a ani toho neponechávají sociální poměry na francouzských univerzitách lhostejným. Vyjadřuje se k nim: „Sociální úloha školy nemá být pouze v zajišťování reprodukce téže společnosti, ale v tom, aby pomáhala k vytvoření větší rovnosti.“⁴³ Tehdejší prezident Valéry Giscard d'Estaing ovšem namítá: „Výchova nemůže nastolit rovnost, tam kde život nastolil nerovnost.“⁴⁴ René Haby trvá na svém. Mnozí sice nedostali šanci, tím, že se narodili do nepříznivého sociálního prostředí, a právě proto je potřeba, aby jim škola poskytla šanci druhou. Na myšlenku druhé šance se Haby upíná: „Aby rozmanitost přístupových cest k rozličným povoláním, aby mnohost linií vzestupu, aby i organizace sociálního života přispívaly k vyrovnávání šancí.“⁴⁵ V roce 1975 vydává René Haby zákon, který je později znám jako *Loi Haby*. Tento zákon volně navazuje na zákon Ferry z roku 1882 a na plán Langevin-Wallon z roku 1947 a snaží se o zpřístupnění jak primárního, tak sekundárního vzdělání pro všechny. Vzdělání má být tedy zpřístupněno a obsah učiva má být sjednocen. Obsah učiva na středních školách má být více praktický, aby žáci ve škole rozvíjeli i jiné schopnosti než ty intelektuální. I když se střední školy všechny nazývají stejně, *lycée*, je mezi nimi obrovský rozdíl, který se snaží René Haby ve svých reformách zohlednit. Haby říká, že společnost se nyní ještě více polarizuje. Kromě zavedení jednotného typu středoškolského vzdělání, navrhuje také zavádění tzv. podpůrných činností na základních i středních školách, díky nimž mají pomalejší záci dohnat své úspěšnější spolužáky, například bezplatné konzultace s po konci vyučování. Haby považuje za nespravedlivé i to, že když mají žáci z bohaté rodiny problém ve škole, rodiče jim zaplatí soukromé doučování, což si ti chudší nemohou dovolit.

Tento zákon, který se snaží zpřístupnit vzdělání všem, bývá často napadán. Hlavním argumentem bývá to, že snižuje úroveň učiva a následné maturity. Počet studentů s maturitou se zvýšil a tato zkouška se stala méně náročnou, než tomu bylo před reformou. Její prestiž klesla. Dále bývá kritizován za to, že jednotné učební osnovy nedovolovali drobné úpravy podle potřeb školy. Také proměna práce ve třídách se nejevila jako ideální. Žáci byli rozděleni do skupin podle svého školního prospěchu, což mělo umožnit efektivnější práci. Ve výsledku se ale rozdíl těchto dvou skupin

⁴² *Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur*, 1968.

⁴³ CIPRO, Miroslav, str. 158

⁴⁴ D'ESTAIGN, str. 78

⁴⁵ Cipro, str. 162

prohluboval – zdatní žáci byli stále úspěšnější a slabší žáci neprospívali. Ukázalo se, že ve smíšených skupinách se toho mohou děti od sebe více naučit. Habyho reforma prý ve výsledku způsobila to, že žáci více propadali. Habyho hlavními cíli bylo vzdělání zprostředkovat co největší masě zdarma a tím se pokusit setřít sociální rozdíly ve školách. Chtěl toho dosáhnout sjednocením obsahu a formy základního a středního vzdělávání. Vůle co nejvíce vzdělání sjednotit a zpřístupnit, měla i svá negativa v podobě poklesu jeho prestiže.

O reformy a nepokoje s čím dál více zajímají sociologové. Pierre Bourdieu, autor termínů *habitus*, *sociální pole*, *symbolické násilí* či *kulturní kapitál*, který zasvětil velkou část své práce výzkumu nerovností ve francouzských školách, a Jean-Claude Passeron, vedoucí katedry sociologie v Nantes. Jejich první společné dílo *Les Héritiers: les étudiants et la culture* vychází v roce 1964. *Les héritiers*, dědici kulturního kapitálu dominantní kultury, tedy děti bohatých rodičů, jsou logicky při vstupu na univerzitu zvýhodněny, jak Bourdieu dokazuje ve svých výzkumech. Koncepty *podrobující a podrobené kultury* myslí Bourdieu na dvě skupiny, které se střetávají v prostředí školy. *Podrobující kultura* disponuje vybitaným *kulturním kapitálem*, tím nejlepším vkusem, stylem, a *podrobená kultura* se jí snaží napodobit. Takto se i na poli školy vymezuje to, co je pokládáno za kultivované a co za nevkusné. Překážky k rovnému přístupu ke vzdělání nejsou pouze finančního rázu, ale i další faktory jako kultura, pohlaví, věk, jazyk, jsou oblastmi, které je třeba zohledňovat v otázce školní úspěšnosti. Autoři společně definují pojmy *kulturní kapitál* a *lingvistický kapitál*. „Kulturní kapitál je soubor intelektuálních kvalit, vytvořených buď kulturním systémem, nebo převzatých od rodiny. Tento kapitál existuje ve třech podobách: v nehmotném stavu jako trvalá dispozice těla, například *lingvistický kapitál* (snadné vyjadřování na veřejnosti); v objektivním stavu jako kulturní jmění (vlastnictví obrazů, děl); v institucionalizovaném stavu, tedy společensky určené institucemi (tituly).“⁴⁶ Ve škole nejde pouze o vědomosti, ale také o umění, jak je vyjádřit. Bourdieu a Passeron se ptají – „Jak má dělník předat svému synovi hodnoty pěstované buržoazií jako vybraný vkus, styl, bezchybné vyjadřování, když mu tyto hodnoty nejsou vlastní? Pro tento i pro mnoho dalších důvodů považují Bourdieu a Passeron nastolitelnost rovnosti ve vzdělání za pouhou iluzi.“⁴⁷ Vůči této koncepci se vymezuje sociolog a Raymond Boudon, který vede s Bourdieuem korespondenci. Ve svém díle

⁴⁶ BONNEWITZ, Patrice, 2009. str. 119

⁴⁷ PASSERON, Jean-Claude a Pierre BOURDIEU, 1985, str. 30

L'inégalité des chances zaujímá protichůdné stanovisko, tedy že škola je neutrálním prostředím, a více než kulturní kapitál dítě determinuje situace na ekonomickém trhu, která má na školu výrazný dopad. Poznatky Raymonda Boudona budou předmětem studia v následujících kapitolách. Dalším společným dílem Bourdieuho a Passerona je kniha, která vyšla v roce 1970 *La reproduction: éléments pour la théorie du système d'enseignement*. Pojmem *reprodukce* autoři míní to, že po svých rodičích děti dědí *kulturní kapitál*, díky němuž poté reprodukuje svoji kulturu.

Další mnozí představitelé píší, diskutují o této problematice. Slova se ujímají znovu francouzští socialisté, kteří kritizují to, že monopol na vzdělání si nadále přivlastňuje vyšší vrstva. Prezident François Mitterand socialisty v jejich výrocích podporuje. Christian Baudelot a Roger Establet, kteří vydávají knihu *L'école capitaliste en France*, ve které uvádějí, že „Škola je první mechanismus, jímž si vládnoucí třída zajišťuje sociální diferenciaci.“⁴⁸ Levicově smýšlející Baudelot tvrdí, že existují dvě linie vzdělávání – jedna pro privilegovanou mládež, druhá pro mládež prostých vrstev, čímž škola podporuje rozdělení společnosti na nižší a vyšší vrstvu. Francouzští socialisté jsou pro to, aby se děti ve škole učili o stávkách, o pracovních podmínkách, o bytové politice, o dopravě atd. Svět, který dětem zprostředkovává škola je prý prezentován skrze prisma buržoazní optiky a je odříznut od této každodenní reality. Christian Voght navrhuje v díle *L'école socialiste* (1979) další metody, jak bojovat proti sociální segregaci, tedy bezplatnost, stipendia pro studenty, výstavbu jeslí, zveřejnění mateřské školy, zestátnění soukromých škol, odstranění privilegovaných vysokých škol a další. Výchově ve spojení s politikou se věnuje také Jacques Ardoino, profesor společenských věd, který se věnoval především psychosociologii, píše v díle *Propos actuel sur l'éducation* (1963) že „nemůže dojít ke skutečné změně školy a systému výchovy, aniž by jí projekt nové společnosti dal svůj smysl“.⁴⁹ Bernard Charlot a Madelaine Figeatová publikují v roce 1979 dílo *L'école aux enchères*, kde brojí proti přílišné levicové orientaci těchto argumentů. „Nelze, jak to činí socialistická strana, hrát současně kartu třídního boje a kartu národní jednoty. Je třeba jasně volit principy, na kterých zakládá svá spojení: třídní boj ve škole nebo zlepšení všeobecného vzdělání.“⁵⁰

⁴⁸ CIPRO, Miroslav, 1985, str. 170

⁴⁹ op.cit.str. 173

⁵⁰ op. cit. str. 174

1.7 Non-direktivní pedagogika a modernizační opatření

Navzdory mnohým modernizačním pokusům se určité aspekty výchovy stále jeví jako zastaralé a příliš konzervativní. Psychologové upozorňovali, že dlouhodobý školní neúspěch, který se často dotýkal sociálně slabých dětí, může vést k pocitům méněcennosti a vlastní devalorizaci. Doporučovali upouštět od kárání a trestů a spíše upevňovat sebedůvěru dítěte pochvalou a povzbuzením. Z Ameriky přichází v druhé polovině 20. století směr nazývaný se *nedirektivní* nebo *non-direktivní pedagogika*, který se vyvinul z psychologického směru znaveného *humanistická psychologie*. Původně šlo o vztah terapeuta a klienta. Terapeut akceptoval klienta, nekritizoval ho, nehodnotil ho, snažil se s ním navázat jedinečný vztah a být k němu maximálně empatický. Představitelé tohoto směru byli například americký psycholog Carl Rogers a jeho hlavní zástupce W. Hinte. Tato pedagogika neznámá, že se pedagog nepouští do žádných činností, že se neangažuje, že neprojevuje svůj zájem nebo potlačuje své potřeby. Nedirektivní přístup znamená stálou péči o to, ponechat učícímu se partnerovi odpovědnost a svobodu při rozhodování o tom jak, kdy, s kým, co, a za pomoci jakých prostředků se chce něco naučit. Nedirektivní vedení neznámá žádné vedení. Naopak. Pedagog vede žáka trpělivě a snaží se mu nedávat příkazy a konkrétní návody, ale chce mu umožnit, aby řešení uměl nalézt sám.

Non-direktivní pedagogika požaduje změnu v přístupu k dítěti, ale také přehodnocení učebních metod a obsahů. Propaguje zavést mediální výchovu. Média nyní chrlí tolik informací, že dítě ztrácí přehled o jejich důveryhodnosti a neví, jak s nimi má naložit. Škola již není exkluzivní studnou informací a charakter vyučování se tím mění. Ve škole má dítě kromě informací získat schopnost je třídit a kriticky nad nimi přemýšlet. V důsledku vědecko-technické revoluce, sociálně-ekonomických problémů se mění charakter společnosti a s tím názory na to, co děti učit. Diskutuje se především o dvou hlavních předmětech – matematice a francouzském jazyku. Učitelé cítí tlak rodičů, kteří jsou nespokojeni s přílišnou abstraktností a teoretičností předmětů. V této době se také rozvíjí vyučování cizích jazyků, což inspiruje k mnohým změnám i ve výuce mateřštiny. Rozvíjí se *Komunikativní přístup*, který má oslabit přílišný gramatický dril a rozvíjet spontaneitu a vyjadřování jedince. *Komunikativní přístup* spočívá v tom, že se jedinec nemá učit jazyku teorií o něm, ale jeho užíváním. Dítě se má učit jak *vnitřní*, tak *vnější* aktivitou, ke které se doboví odborníci více přiklání. Aktivitu *vnitřní* dítě rozvíjí, když je zabráno do četby a kultivuje tak svůj

vnitřní svět a aktivitu *vnější*, když pracuje s mikroskopem, hovoří v cizím jazyku nebo se věnuje manuální činnosti, skrz kterou poznává svět kolem sebe.

Dítě beze sporu potřebuje ke svému učení a rozvoji autoritu, je-li příliš malá, dítě ztrácí motivaci, je-li příliš velká, dítě se může bát v hodině angažovat. Hledá se odpověď na otázku, jak má učitel s autoritou efektivně pracovat, aby dítě motivoval a povzbuzoval. Klade do středu zájmu dítě a tvrdí, že pokud učitelova autorita na něj vyvíjí přílišný tlak, může podávat horší výsledky. Když se dítě dopustí chyby, nemá být hned káráno a trestáno. Tato situace se dá učitelem pozitivně využít. Když chybu uchopí a demonstrovat na ní, proč je řešení špatné, může to dětem pomoci postup lépe pochopit. Vedle správnosti se cení i snaha a když učitel dítě za snahu pochválí, motivuje ho tak k lepší práci. Směr, který klade do středu zájmu dítě a znovu se dostává do popředí se nazývá *Pedocentrismus*.

Pedocentrismus, je teorie, která se vyvíjela již od 17. století, jejíž zastánci prohlašovali, že dětství je výjimečný věk, během něhož má člověk příležitost pracovat se svými nadáními a pěstovat tak svou osobu. Žák je v centru dění a působí na něj mnohé vlivy, na které reaguje či ne. Lékaři, psychologové, soudci, vychovatelé se shodovali na tom, že dítěti je nutné věnovat péči v oblastech životosprávy, psychického vývoje, rodinného soužití, společenské integrace a konečně jeho práv. „Pedagogičtí reformisté vycházeli ve svých úvahách a návrzích zejména z myšlenek tzv. přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů.“⁵¹ Jako cíle nových reformních pedagogik jsou tedy předkládány pedocentrismus, ústup od tradičního obrazu školy, svoboda dítěte, individuální přístup, kooperace a spolupráce s rodiči. Mnozí významní myslitelé (např. Hannah Arendt, Lev Vygotski, Sigmund Freud, Philippe Malrieu) se k těmto idejím přikláněli, což zásadně přispělo k úvahám o reformách školství v těchto bodech.

Jako další reformní směr vzniká v 70. letech *Institucionální pedagogika*, která napadá instituce za to, že kvůli byrokracii, kterou tvoří se obraz světa oddaluje své skutečné podobě a stává se z něj umělý konstrukt. Škola mezi tyto instituce patří a představitelé tohoto směru tvrdí, že pokud nefunguje správně, je to proto, že tak nefunguje celý systém. K myšlenkám *Institucionální pedagogiky* se hlásí historička Suzanne Citron. Ta se původně kriticky vyjadřovala k výuce dějepisu na francouzských školách, ale po událostech v roce 1968 vydává článek *Ce que nous attendons du ministère de l'éducation* v deníku Le Monde. V něm kritizuje přílišnou byrokracii, kterou

⁵¹ KASPER, Tomáš, 2008.Str. 111

je francouzský školský systém zatížen a navrhuje jeho reorganizaci. Žáci podle ní doplácí na to, že je škola stále vzdálenější od praktického života. Svou kritiku prohlubuje v knize *L'École bloquée* vydané v roce 1971.

Michel Lobrot, pařížský profesor a představitel tzv. rogerovské psychologie, a Georges Lapassade, francouzský psychosociolog byli nadšení zastánci *Institucionální pedagogiky* a jejich návrhy zabíhali do extrémů. Tito sociologové se věnovali práci se sociálně znevýhodněnými dětmi a přišli s řadou radikálních opatření. Školní učitelé vnímali jako představitele zkorumpované instituce a autoritu, která dětem škodí. Třídy by podle nich měly mít úplnou žákovskou samosprávu. Žáci by si sami měli vybírat, čemu se budou věnovat a moderní učitel by měl fungovat jako jakási *informační kniha*⁵², odpovídat žákům na otázky a přizpůsobit jim vyučování. V této podobě by ovšem výuka nefungovala. Představa, že by si žáci sami efektivně vedly vyučování, byla a je utopií. Ve Francii se s tímto druhem vyučování spíše experimentovalo, ale nikdy se nestalo oficiálním.

Tyto reformní teorie, *Non-direktivní a Institucionální pedagogika* a *Pedocentrismus* se shodují v tom, že dítě potřebuje být ve škole více autonomní. Vnímají dítě jako jedinečného tvora, které si zaslouží tu nejlepší péči. Chtějí se vyvarovat jakékoliv stigmatizaci podmíněné pohlavím, věkem, etnikem a sociálním původem. Kladou důraz na to, že všechny děti mají právo na příjemné pracovní prostředí, ve kterém se budou rády učit a spolupracovat ve skupinách. Děti se spoluprací v kolektivu učí lépe poznávat sebe a ostatní spolužáky, mohou zjistit jaké postavení a role jim ve skupině vyhovuje. Přebírají více zodpovědnosti za své vzdělání a mohou se v určité míře podílet na plánování učebních aktivit. *Institucionální pedagogika* původně vznikla pro vyšší motivaci sociálně znevýhodněných dětí, které měly negativní zkušenosti s autoritami. I když byl tento plán velmi nadějný, ve Francii neuspěl.

Vývoj psychologie a pedagogiky představuje nové nároky na učitele. Ministerstvo školství se nyní potýká s tím, jakou formou je vzdělávat a školit. Zřizují se pro to univerzitní střediska pro pedagogické vzdělávání, které mají zajistit praktické stáže a zaručit kontinuální vzdělávání učitelů. V roce 1968 se v Amiens konalo kolokvium, které mělo za cíl stanovit nové principy pro vzdělávání učitelů. Toto je několik bodů, na kterých se účastníci kolokvia shodli.

⁵² CIPRO, Miroslav, 1985. Str. 165

- Učitel se má permanentně vzdělávat.
- Učitel má být odborník ve svém oboru.
- Intelektuální vlastnosti nejsou jediným kritériem dobrého učitele.
- Univerzitní vzdělávací střediska jsou otevřena všem pedagogickým pracovníkům včetně vychovatelů.
- Učiteli má být poskytnuto řádné pedagogické a psychologické vzdělání.

Roku 1973 je založeno CREP (*Centres de recrutement des élèves – professeurs*), které poskytuje pedagogickou přípravu středoškolským učitelům. Tato příprava je zakončena diplomem CAP (*Certificat d'aptitude Pédagogique*) nebo CAPES (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*), bez něhož není učitel plně kvalifikovaný. Jak již dříve říkal Henri Wallon, učitel by měl zároveň se svým oborem získat také dobré znalosti z oblasti psychologie, aby dokázal působit jako *učitel-psycholog*. Tradiční obraz učitele jako jediné autority se mění a na řadu přichází *učitel-spolupracovník* či *učitel-poradce* jako představitel nové koncepce výchovy.

Nepokoje v 60. a 70. letech se snažilo reflektovat mnoho společenských disciplín, což výrazně přispělo k jejich vývoji. Pedagogika hledala nové formy a metody vzdělávání, psychologie se zaměřila na výzkum procesů učení a rozvoje kognitivních funkcí, ekonomie zkoumala situaci na trhu práce, politologie na vedení státu a na studentské demonstrace. Všechny tyto počiny měly společný zájem na tom porozumět stavu společnosti a postupně proměnit francouzský školský systém. Nejpovolanější disciplína ke zkoumání společenských změn je ovšem sociologie. V této době vznikly na poli sociologie teorie, které možná nejsou dnes tolik aktuální, ale mnoho současných sociologů a dalších vědců se na ně odkazuje.

2. Dva odlišné pohledy na sociální nerovnosti

Společnosti rozvinutých zemí s tržní ekonomikou prošly během desetiletí mnohými změnami, co se pohledu na sociální nerovnosti týče. Jednou z těchto sociálních nerovností je samozřejmě přístup ke vzdělání. Od konce 20. století se stalo poslání a fungování školy předmětem mnoha diskuzí. Projekt světové republikánské školy narazil na mnohé překážky, které analyzovali především dva významní francouzští sociologové – Pierre Bourdieu a Raymond Boudon. Zaručuje

vzdělávací systém možnost postupu na sociálním žebříčku nebo naopak určité skupiny diskvalifikuje?

Bourdieu a Boudon vlastně reprezentují dva různé pohledy, dva myšlenkové směry, na které se současní myslitelé často odvolávají. Bourdieu se ve svých výzkumech snažil dokázat, že ve školním prostředí funguje princip takzvané *reprodukce*, kdy si vyšší dominantní třída z generace na generaci předává to nejprestižnější vzdělání, které je pro ně vlastně nástrojem moci. Jako by v prostředí školy existovaly dvě skupiny: *podrobující* a *podrobená kultura*. *Podrobující kultura*, tedy zástupci vyšší třídy, disponují stylem, vkusem, jazykovým kódem, který se *kultura podrobená* snaží napodobit. Ve škole je poté kultivovaným žákem ten, který ovládá věci, které jsou vlastní *dominantní kultuře*. Takto se podle Bourdieuho škola podílí na prohlubování sociálních nerovností. Tento výběr, kdo bude do *podrobující kultury* patřit, se uskutečňuje na základě *kulturního kapitálu*, který dítěti předává rodina. Výhodu má ten, který navíc disponuje *lingvistickým kapitálem* a žádoucí způsob komunikace je mu vlastní. Představitelé této *podrobující kultury* prý jsou právníci, soudci, učitelé, věci, akademici, vysocí státní úředníci, kteří se těší velké sociální prestiži a přejí si toto žezlo předat svým dětem. Oproti tomu *podrobenou kulturu* se rozumí lidé, kteří se živí manuální prací. *Podrobující kultura* určuje v rovině vzdělání a sociálního vzestupu pravidla hry, ve kterých nemá *podrobená kultura* šanci na úspěch. Určuje styl, jakým je vhodné se vyjadřovat, předměty, které je žádoucí vlastnit. Mohou si dovolit vzdělávací kurzy nebo pobyty v cizích zemích. Boudon naopak se proti této teorii vymezuje. Moderní Francie prý už dávno nefunguje podle těchto pravidel. Škola za poslední desetiletí prošla velkou modernizací a demokratizací, a když student opravdu chce, může se dostat na vysokou školu. Původním zdrojem sociálních nerovností není podle něj škola, nýbrž samotný princip tržního hospodářství, který je vlastní každé západní vyspělé zemi. Teorie, jež rozpracovává Bourdieu, odsuzuje za to, že jsou místy až marxistické, neobjektivní, a postrádají komplexní náhled. Provádí výzkumy v USA, Norsku, Švédsku či Anglii a na jejich základě říká, že nerovnosti jsou v každé svobodné společnosti nevyhnutelné. Popisuje princip, který nazývá *efekt neutralizace*, podle něhož získává stále více studentů diplom a to, že poté nemají zaručenou dobrou práci, není vina školy, ale trhu práce, který se těmto změnám ještě nemohl přizpůsobit, protože se na rozdíl od školského systému vyvíjí pomaleji.

2.1 Úskalí meritokracie

Ještě, než se budeme podrobněji zabývat dílem dvou sociologů, je třeba říct několik slov o meritokracii. Meritokracie je podle mnohých myslitelů ideologií, kterou si osvojily moderní západní společnosti. Je to přesvědčení, že společnost by měla být hierarchizována na základě osobního nadání, či *daru* jejich členů. Na první pohled se toto uspořádání společnosti může zdát jako spravedlivé, každý má přeci to, co si zasloužil, ale z řad sociologů míří k této ideologii četné kritiky. Poukazují na tuto slabinu – jak definovat něco tak abstraktního jako je dar? Jak definovat spravedlnost, jak posoudit, že něco doopravdy spravedlivé je? Shledávají tuto ideologii jako velmi zneužitelnou, a to především elitní třídou, která si *ideologií daru*⁵³ ospravedlňuje svou moc.

Meritokracie z latinského slova *meritum*, které znamená výhru, užitek nebo zisk. Slovo *mérite* má ve výkladovém slovníku několik definic. Rozumí se jako „to, co činí někoho hodným uznání vzhledem k překonaným překážkám.“⁵⁴ Dále „soubor intelektuálních a morálních kvalit zvláště zasluhujících uznání“⁵⁵ nebo jako „chvályhodná kvalita, výhoda, někoho nebo něčeho“⁵⁶ *Meritokracie* je definována jako, „systém, který je hierarchicky uspořádan na základě daru.“⁵⁷ Tento systém bývá většinou lidí slepě přijímán a považován za spravedlivý. Skeptická menšina tuto ideologii problematizuje a ptá se: Co přesně znamená spravedlnost? Kdo má právo na to ji definovat? I samotná definice spravedlnosti budí mnoho otázek: „Spravedlnost je morální princip, který stojí na účtě k právu a rovnosti.“⁵⁸ Kdo nebo co je zdrojem toho práva, ke kterému máme mít úctu?

Paul Linden-Retek, doktorand práva a politické filozofie na Yale University, vydal v roce 2012 v Hospodářských novinách článek *Soumrak elit, aneb skryté neduhy meritokracie*, ve kterém pojem meritokracie vysvětluje a poukazuje na známá díla, která se jí zabývají. Na základě principu meritokracie se tvoří elitní skupiny, které země potřebuje pro svůj chod. Dochází k nadvládě menšiny nad většinou, která ohrožuje princip demokracie. Mocná elita, která řídí naši společnost, je ve většině případů také bohatá a tím pádem hrozí nebezpečí, že se demokracie vyvine v oligarchii, tedy ve vládu bohaté menšiny. Tento jev bezprostředně souvisí i se školstvím, protože i to je na principu meritokracie vystaveno. Výběr těch nejtalentovanějších a nejschopnějších přeci začíná už ve škole. V roce 1954 napsal Michael Young knihu *Vzestup meritokracie*, ve které kritizuje americkou

⁵³ DURU-BELLAT, Marie, 2009, str. 242

⁵⁴ Larousse

⁵⁵ tamtéž

⁵⁶ tamtéž

⁵⁷ tamtéž

⁵⁸ tamtéž

společnost. Jeho kritika se dá aplikovat i na další moderní západní společnosti, protože ty americkou společnost do jisté míry následují. Nejschopnější vytvářejí „oligarchickou kastu stojící nad zbytkem společnosti.“⁵⁹ Elita, která má zbytku společnosti vládnout se od něj čím dál více vzdaluje a ve snaze udržet si své postavení manipuluje se systémem, což se dá zaznamenat na skandálech korupce nebo manipulování s tržními cenami. „Politici, kteří by měli společnosti sloužit, se dopouštějí podvodů, bez pocitu demokratické odpovědnosti či solidarity.“⁶⁰ Nejvyššími hodnotami se stala inteligence a peníze. Linden-Retek navrhuje jisté „ochranné opatření.“ Lidé by za sebe neměli nechat rozhodovat pouze elitní skupinou, ale využívat možnosti se politicky angažovat a vyslovit své názory. Ideálně by to ovšem fungovalo pouze v dokonale přímé demokracii, jelikož jakmile si volíme své zástupce, znamená to, že jim poskytneme svou důvěru a své hlasovací právo.

Autorky Marie Duru-bellat a Élise Trenet prováděly v roce 2009 výzkum nesoucí název *L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?*, ve kterém se snažily zjistit, kde všeobecná ideologie meritokracie bere ve škole svou legitimitu, tedy oprávnění být hlavní ideologií. „Dominantní skupina prosazuje meritokracii jako systém, kterým si ospravedlňuje svou moc, podrobená skupina toto ospravedlnění přijímá a sama sebe devalorizuje.“⁶¹ Kde se bere tento význam přiznávaný daru? Přesvědčení, že je tento systém spravedlivý? To jsou otázky, které si autorky pokládají a odkazují nejprve na názor psychologů (Lerner, 1980), že lidé mají přirozenou potřebu věřit, že svět je spravedlivý a že v něm každý dostane, co si zaslouží. Toto je ovšem „pozitivní iluze“, „mýtus spravedlnosti“⁶², který udržuje společnost pohromadě. Objektivně víme, že v přístupu ke vzdělání nerovnosti jsou, ale meritokracie nás nutí věřit tomu, že jsou ospravedlnitelné, ba i spravedlivé. Elita si vysvětluje svůj úspěch (a ostatní si vysvětlují úspěch elity), svými schopnostmi nebo získanými tituly, ale nebere příliš v potaz otázku stabilního zázemí, které jí poskytlo šanci k takovému úspěchu. Dítě se ocitá ve škole jako v první oficiální instituci, kde se srovnává s ostatními. Věří ve školu, v její soudy a hodnocení. Škola si ovšem musela nějaký systém hodnocení zvolit a nejde pouze o známky nebo slovní hodnocení. Musí nějakým způsobem evaluovat své žáky, ale vždy to nemusí znamenat, že je hodnocení objektivní a spravedlivé. Jako nejvyšší hodnoty jsou žákům už od dětství vštěpovány rodiči a učiteli: nadání, diplom a dobře placená práce. Nadání ovšem není ve většině případů „shůry dáno“. Úspěch jde ruku v ruce s kulturním a společenským

⁵⁹ LINDEN-RETEK, Paul. 2012

⁶⁰ tamtéž

⁶¹ DURU-BELLAT, Marie, 2009, str. 237

⁶² tamtéž

dědictvím rodiny, tedy jak tvrdil Bourdieu s *kulturním, společenským, ekonomickým* či *politickým kapitálem*.

Autorky uzavírají svůj výzkum myšlenkou, že cílem školy by mělo být poskytnout dítěti šanci a prostor uspět díky vynaložené snaze a pílí, i navzdory tomu, že není v oboru příliš nadané nebo se mu výše zmíněných kapitálů nedostalo. Hlavní slabinou meritokracie ve školním prostředí je riziko, že by nadání mělo být jediným měřítkem školní úspěšnosti. Tam, kde nadání není, může se například správným vedením a dobře zvolenou motivací probudit v dítěti chuť pilně pracovat, a i tak dosáhnout dobrých výsledků. Ve školní praxi se běžně setkáváme s tím, že žáka nejvíce odradí od snahy to, když je zaškatulkováno jako „hloupé“, „líné“, „neschopné“. To, že učitel zaujme směrem k žákovi pesimistický postoj, nejčastěji vede k jeho rezignaci. Tento jev se v pedagogice nazývá *golem-efekt*. Naopak *pygmalion-efekt* je situací, kdy učitel žákovi nebo školní třídě dává najevo optimismus v jejich pokrok a tím se jejich výsledky opravdu začnou zlepšovat.

2.2 Pierre Bourdieu

To, že jsou šance ke vzdělání nerovné je fakt, který si uvědomují lidé od jeho samotného počátku. V průběhu dějin se k tomuto problému vyjadřovali myslitelé či organizované skupiny, které v podstatě vyvíjely tlak na panovníka či vládu, aby ho řešil. Teprve ve 20. století se začaly profilovat disciplíny, psychologie, pedagogika, sociologie, antropologie, které tuto problematiku cíleně zkoumaly a nahlížely na ni různě. V 60. letech sílily ve Francii studentské nepokoje, stejně jako přesvědčení, že rozdílný přístup ke vzdělání je zapříčiněn sociálním původem. Do popředí zájmu se tedy dostala sociologická interpretace této reality. Sociologie, věda o společnosti, kterou oficiálně založil francouzský filosof August Comte, měla a má ve Francii pevnou základnu. Jejím velkým představitelem, jenž zasvětil výzkumu francouzského školství celý život, byl sociolog Pierre Bourdieu.

Pierre Bourdieu se narodil roku 1930 v Baskicku do chudé zemědělské rodiny, což pravděpodobně ovlivnilo formování jeho pozdějších názorů. Stal se doktorem filozofie na prestižní pařížské École normale supérieure. Jeho učiteli byli například Gaston Bachelard nebo Michel Foucault. Působil na pařížské Sorbonně jako odborný asistent Raymonda Arona a zároveň přednášel na univerzitě v Lille. Inspiroval se Émilem Durkheimem nebo Karlem Marxem, především v pojetí sociálních tříd. Je představitelem takzvané *holistické školy*, která zastává metodu zkoumat jev v jeho

komplexnosti. Nesoustředí se tedy na výzkum jednotlivých částí, ale problému jako celku. V roce 1964 vydává spolu s Jeanem-Claudem Passeronem knihu *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, kde znázorňuje nerovnost šancí v přístupu k vysokému vzdělání. Tato kniha je v roce 1970 následována dílem *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, ve které hovoří o nestálé reprodukci společenských vrstev, především té elitní, která si z generace na generaci předává moc, kterou disponuje. Nelze opomenout také dílo věnované akademikům *Homo Academicus* (1984). V roce 1981 byl Bourdieu jmenován profesorem sociologie na Collège de France, tedy nejprestižnější vzdělávací instituci. V roce 1985 se stal poradcem pro reformy ve školství prezidenta Mitteranda, který sympatizoval s jeho názory. Za svého života se stal uznávaným doktorem několika prestižních univerzit, v Berlíně, v Berkeley či ve Frankfurtu nad Mohanem. Zemřel roku 2003.

Jedno z prvních společných děl Pierra Bourdieu a Jean-Claude Passerona *Les Héritiers: les étudiants et la culture* bylo poprvé vydáno v roce 1964. *Les Héritiers* jsou dědici kulturního kapitálu dominantní kultury, tedy děti bohatých rodičů. Ty měly odjakživa přístup k finančním prostředkům, kultuře i k vybrané francouzštině a jsou logicky při vstupu na univerzitu zvýhodněny, jak se Bourdieu snaží dokázat. Tito „dědicové“ tedy po svých rodičích dědí nejen materiální dary, ale také „kulturní dar“. Další faktory jako kultura, pohlaví, věk, jazyk mohou být pro vzestup na společenském žebříčku překážkami. Představme si studium jako hru, každý, kdo ji chce hrát, musí přijmout určité podmínky, ať jde o chování, styl oblékání či vyjadřování. Studentům z vyšších tříd jsou pravidla této „hry“ vlastní, jelikož se podle nich učí žít celý život, ovšem studenti ze znevýhodněných rodin, děti dělníků, rolníků, imigrantů, se jim často musí naučit, aby ve vybrané společnosti obstáli. Studenti si jsou možná na první pohled rovni, ale ve skutečnosti jsou odděleni svými kulturními odlišnostmi, které sdílejí se svou rodinou a kulturou, tvrdí Bourdieu. Je skutečně jejich rovnost pouhou iluzí? Ano. Pro to, aby obstáli, potřebují nejen sbírku určitého vědění, ale i informace, jak toto vědění použít, a především jak ho slovně vyjádřit.⁶³ Po všech studentech je požadováno toto kulturní povědomí a odpovídající styl, což je pro studenty, jež nemohli cestovat nebo chodit za kulturou, obtížný úkol. Stejně jako jazyková otázka. Francie je zemí mnoha dialektů a navyknout si na „standartní“ či „akademickou“ francouzštinu může být obtížné. Důkazem je, že na mnoha francouzských univerzitách

⁶³PASSERON, Jean-Claude a Pierre BOURDIEU, 1985, Str. 36

jsou zpočátku nabízeny jazykové kurzy, aby si studenti mohli akademický jazyk osvojit. Bourdieu se ptá přímo: „Jak má otec dělník předat svému synovi styl, vkus, oduševnělého ducha, když mu ani jedna z těchto dovedností není vlastní? To syn sám se bude muset naučit novým podmínkám tohoto elitního prostředí. Víra, že škola dokáže zaručit všem stejné podmínky je iluzí.“⁶⁴ Vrozené dispozice jsou individuální, zejména schopnost logického uvažování nebo učení se jazyku. Tady jde ale o kulturní dědictví. Je jisté, že dítě potřebuje dostatek podnětů, aby se jeho vrozené schopnosti rozvinuly. Ty mu poskytne kultura, do které se narodí. Proti této myšlence mnozí namítají, že schopnosti nejsou konstantní veličinou a že potřebné podněty může dítěti poskytnout škola a následně univerzita, jestli se pro ni rozhodne. Pokud má student navíc dobře rozvinutou sociální inteligenci, může snadněji přijímat a osvojovat si principy odlišené kultury, může si například rychle zvyknout na akademické prostředí.

Přesto jsou podle Bourdieho nadané děti nižších tříd vystaveny neustálému tlaku dominantního společenského přesvědčení, že jejich budoucnost jim je již předurčena. Tomuto tlaku mohou buď podlehnout, nebo se jím nechat motivovat k většímu úsilí a tento *determinismus* vyvážit.⁶⁵

„Na půdě vysokého školství to vypadá, jako by jisté mechanismy fungovaly ku prospěchu elity ze svých kruhů a záměrně udržovaly nerovnost v přijímání nových studentů. Chceme-li opravdu přispět k větší rovnosti, musíme začít u přetváření tohoto systému, který svůj nerovný přístup udržuje pro vlastní prospěch.“⁶⁶

V rodinách s vysokým společenským statutem je univerzitní vzdělání jednou z nejdůležitějších hodnot. Už od dětství se tomuto modelu jejich potomci přizpůsobují a připravují se tak na intelektuální práci. Jsou zvyklí číst, chodit do divadel, muzeí a postupem času si toto trávení volného času osvojují, o kulturu se sami zajímají a vyhledávají kulturní události, které jsou nad rámec aktivit nabízených školou.⁶⁷ Po svých rodičích dědí *savoir* a *savoir-faire*⁶⁸, tedy vědí, co se považuje za vkusné, co za nevkusné a co za moderní a především vědí, jak toto vědění využít. Rodiče z nižších tříd se také snaží svým dětem zprostředkovat smysluplné trávení volného času, ale narážejí na nedostatky ve svém vzdělání. Mají sice vůli přizpůsobit se *podrobující*

⁶⁴ PASSERON, Jean-Claude a Pierre BOURDIEU, 1970, str. 37

⁶⁵ op. cit. Str. 45

⁶⁶ op. cit. Str. 46

⁶⁷ op. cit., str. 29

⁶⁸ op. cit. str. 30

kultuře, ale to je pro ně obtížné. Proto se často spoléhají na to, co jim doporučuje škola, jež pro ně představuje přístup k dominantní kultuře.

Kdekoli se tyto dvě skupiny studentů setkávají, zástupci *dominantní* a *podrobené kultury*, naráží na nerovnosti, které mezi nimi panují. Ať se jedná o školní lavice, jídelny, kina, všude se střetávají zástupci těchto dvou kultur. Zbyla však nějaká společná charakteristika pojmu *student*? Bourdieu a Passeron se ptají po tom, co mají všichni studenti společného. Domnívali se, že společná charakteristika existuje a pokoušeli se zachytit znaky vlastní oběma skupinám, Slovo student v původním významu znamená „ten, co usiluje, co se snaží.“ Slovo student pochází z latinského *studeo* (zabývat se, usilovat) nebo *studium* (horlivost, úsilí, píle).

„Všichni bez výjimky žijí v rytmu školního roku, který se odehrává jakoby v jiném čase, který určují zkoušková období, prázdniny, odevzdávání prací. Mnoho studentů přiznalo, že často ztrácí pojem o tom, zda je víkend či pracovní týden, den či noc, dělá jim potíže rozvrhnout si čas na práci a na osobní volno.“⁶⁹

V rozhovorech Bourdieu odhaluje, že společnou tendencí všech studentů je rovněž „užít si, dokud to je možné.“ Studenti uvádí, že plánovat a pracovat budou celý život, proto neradi přijímají kritiku a připomínky k organizaci jejich života, nedisciplinovanosti či neschopnosti stanovit si priority. I když tyto chyby připouštějí, argumentují volností a svobodou, a pokud stíhají plnit své povinnosti v rámci *kolektivního rytmu*, nemyslí si, že je nutné své zvyky měnit. Mají svá společná *studentská místa*, tedy kavárny, divadla, restaurace a neradi mezi sebe přijímají ty, kteří by způsob jejich života kritizovali. Největší míra této studentské integrace je v 60. letech zaznamenána na francouzských právních a lékařských fakultách, které si díky největšímu podílu studentů z vyšších vrstev zachovaly netradičnější ráz. Dále se v malých univerzitních městech, více než ve velkých městech, udržuje *kampus*. *Kampus* spočívá v integraci studentů a učitelů, jejich kolektivních aktivitách, zájmech a hodnotách, což činí jejich společenství soudržnější. Ústup od tradiční podoby vysokého školství má své výhody i nevýhody. Jak již víme, od 60. let procházelo velkým demokratizačním úsilím. Systém se tak stal volnější, tolerantnější pro různé odlišnosti, ale ztráta stereotypů, ztráta kontaktu, připravila systém o sounáležitost, která ho posiluje.

⁶⁹ PASSERON, Jean-Claude a Pierre BOURDIEU, 1970str. 48

Bourdieu definoval „typický obraz studenta“ takto: student má potřebu svobody, nebo alespoň potřebuje mít pocit svobody, dále se snaží o originalitu a má averzi ke všem snahám nechat se zařadit do jakékoli kategorie.

Volným pokračováním na knihu *Les Héritiers: les étudiants et la culture* je titul vydaný v roce 1970 nesoucí název *La reproduction: éléments pour la théorie du système d'enseignement*. V opětovné spolupráci s Jean-Claudem Passeronem podrobněji rozvíjí otázku nerovných podmínek ve francouzském vysokém školství a hledá faktory, jež ovlivňují studijní úspěch. Pojmem *reprodukce*, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, se míní to, že děti přebírají po svých rodičích *kulturní kapitál*. Podle Bourdieuho lze rozlišit tři druhy *kulturního kapitálu*. *Vtělený kulturní kapitál* člověk získává během socializace. Jedná se o kulturní postoje a chování, které si jedinec zvnitřňuje během socializačního procesu. Za *objektivizovaný kulturní kapitál* jsou považovány předměty, které se v rodině vyskytují (např. knihy, obrazy, internet...). Třetím druhem je *institucionalizovaný kulturní kapitál*, sem řadí tituly a hodnosti, které jsou jedinci ve společnosti přiznány. Bohatý *kulturní kapitál*, tedy četba knih, znalost umění, poznávání světa, vysvětluje školní úspěch dětí z vyšších tříd. Aby studenti nižších tříd ve vyšších kruzích uspěli, musí se nejprve naučit jazyk a způsoby vyšší třídy, tedy jakýsi „kód“, čímž dochází k tomu, že se v určité míře na školní půdě vzdají své kultury a zvnitřní si principy té odlišné. Sociologie a antropologie nazývá tento jev pojmem *dekulturalizace*. Jedinec oslabí vazbu na svou vlastní kulturu, v zájmu kultury, která je považována za „lepší“.

„Škola je institucí, jež si schraňuje pravomoc definovat co je cenné, vznešené, a naopak co je vulgární a nízké, dále prosazovat svá stanoviska, určovat hodnotící kritéria, která nejsou objektivní, ale stanovená optikou nadřazené vzdělávací kultury.“⁷⁰ Ústní zkoušení vlastně není jen zjišťováním vědomostí, ale mimo jiné zkoušením ze způsobu vyjadřování. Písemné zkoušení je testem stylu a u obou variant je student hodnocen za formu projevu, nejen za vědomosti samotné. Je riskantní, že pokud žák v mluvené či psané formě projevu selhává, může to výrazně jeho úspěšnost ohrozit. Podle jakého měřítko lze ovšem tento projev hodnotit? Toto měřítko stanoví právě dominantní kultura. Když žák v tomto hodnocení neobstojí, je prohlášen za neúspěšného, což se může podepsat na jeho školním výkonu, sociálním postavení ve třídě a samozřejmě na jeho sebevědomí. Žák je neúspěšný, jelikož nemá „dar“, nemá

⁷⁰ PASSERON, Jean-Claude a Pierre BOURDIEU, 1970, str. 61

„nadání“. Takové závěry zejména pedagogických pracovníků většinou postrádají hlubší pochopení žákovy situace. To, že dítě neprospívá podle obecně přijímaných principů, nemusí znamenat, že je hloupé, ale například to, že potřebuje více času na adaptaci na školní prostředí a požadavky.

V dnešním světě ovládá ideologie daru, tedy *meritokracie*, nejen vzdělávací systém, ale zasahuje do více oblastí života. Pojem *meritokracie*, který se začal v literatuře poprvé objevovat kolem roku 1970, se definuje jako „společenský pořádek, ve kterém je poměr moci určován darem jedince.“⁷¹

Na první pohled se ve škole jeví jako spravedlivé nebrat v potaz sociální původ studentů, ale pouze jejich *dar*. Dar, který zní jako pojem velmi vznešeně, ale už není tak snadné ho definovat, slouží ve škole jako argument, proč jednoho podporovat a druhého zpochybňovat. Pedagog často nehodnotí, *co* žák dělá, ale *jak* to dělá. Bourdieu proto zmiňuje podstatný rozdíl mezi *savoir* a *savoir faire*. *Savoir* znamená něco vědět a *savoir faire*, jak s tím věděním naložit, což prý dětem, kterým se kulturního kapitálu příliš nedostalo chybí.

Je zřejmé, že ve výuce jazyka je kladen důraz na slovní a písemné vyjadřování, ale to, že v něm má student potíže, není důvodem ho diskvalifikovat. Moderní francouzská škola hlásá otevřenost, multikulturalitu, radost z poznání, demokratizaci, ale v realitě je těžké takových hesel dostat. Navzdory všem těmto snahám zůstává otázkou, jestli je vůbec možné rovné podmínky zajistit.

Ve svých posledních dílech se Pierre Bourdieu zabývá otázkou rozdělení různých *sociálních polí*. Dobře srozumitelnou definici sociálního pole uvádí ve své knize autorka Patrice Bonnewitz:

„*Sociální pole* je společensky strukturovaný a konfliktní prostor, ve kterém společenští činitelé obsazují pozici definovanou objemem a strukturou jejich efektivního kapitálu v poli a konají podle jejich pozice v tomto poli. Každé pole je charakterizováno vlastním zájmem, pravidly a činiteli s příslušným *habitem*. (univerzitní pole, žurnalistické pole, literární pole, ekonomické pole ... atd.)“⁷² Jinými slovy je sociální pole univerzem, které „se řídí svými vlastními zákony fungování

⁷¹ Le Grand Robert

⁷² BONNEWITZ, Patrice, 2009. str. 120

a transformace, jinými slovy jde o strukturu objektivních vztahů mezi pozicemi, které v něm zaujímají jednotlivci či skupiny, které si navzájem konkurují.“⁷³

Takovýmto sociálním polem je zajisté také prostředí školní a akademické. Je to vlastně specifický svět s vlastní mocenskou strukturou a pravidly, která ti výše postavení produkují a ospravedlňují. Této problematice se Bourdieu věnuje v následujících čtyřech významných dílech. Prvním z nich je *Homo Academicus* vydané roku 1984, jež je zároveň považováno za syntézu jeho děl, věnujících se problematice nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Tento titul se ovšem nezabývá těmi znevýhodněnými, ale elitou, která prý profituje ze svého postavení ve prospěch svůj a své rodiny. Bourdieu touto elitou myslí profesory a další vysoce postavené pracovníky vysoké školy. Profesori se vypracovali k jisté funkci a mají nyní velký respekt okolí. Za jejich úspěchem ovšem nevězí jen samostatná snaha, ale především péče jejich rodiny, která jim od dětství vštěpovala pokoru k morálním a intelektuálním hodnotám, jež jim usnadní zajištění dobré kariéry. Na nejprestižnějších místech se dá zaznamenat pokrevní reprodukce jejich vykonavatelů, která má velmi praktické důvody. Například má-li úspěšný lékař vlastní soukromou praxi se stálou klientelou, která zajišťuje rodině obživu, nechce o ni přijít, a tak spoléhá na to, že potomstvo tuto praxi jednou převezme. Termín, *nepotismus*, užívaný od 17. století, vznikl z latinského slova *nepos* (synovec) a definuje se jako: „Zneužívání důvěry a vlivu, které osoba nabyta zastávanou pozicí, aby poskytla výhody v zaměstnání své rodině, přátelům a dalším osobám ze svého prostředí.“⁷⁴

„Takto po staletí vznikají významné dynastie právníků, lékařů, soudců, učitelů, které si udržují společenskou prestiž a důvěru svých klientů.“⁷⁵ Zastánce vysoké funkce nezřídka kdy využije své postavení, aby pomohl rodinnému příslušníku či příteli. S touto skutečností souvisí i prestiž jednotlivých fakult. Největšímu zájmu se těší fakulty přírodních věd, medicíny, biologie a upadá zájem o studium literatury nebo filosofie díky jednomu prostému důvodu – největší společenskou prestiž přináší to, co se společnosti jeví jako nejužitečnější.

Ta skupina lidí, která se dané prestiži těší, se musí vykazovat i určitým stylem života (*style de vie*), tím se rozumí ušlechtilé zájmy (například charitativní činnost),

⁷³ BOURDIEU, P, 1992, str. 282

⁷⁴ Le Grand Robert

⁷⁵ BOURDIEU, P. 1984, str. 79

účasť na setkáních své společenské vrstvy, minimální rozvodovost nebo obecná pořádkumilovnost (*goût de l'ordre*), má tedy svůj vlastní morální kredit.

Řada věcí, které měří míru úspěchu jedince, Bourdieu nazývá *indikátory úspěšnosti*.⁷⁶ Prvním indikátorem je *společenské určení*, které závisí na *habitu* jedince, tedy systému trvalých vlastností nabytých jedincem v rámci procesu socializace, jenž organizuje zvyky a představy skupin a jedinců.⁷⁷ *Školní určení* se je veškeré předešlé vzdělání jedince, přičemž jsou samozřejmě školy, které jsou považovány za méně či více prestižní. Třetím indikátorem je *moc na univerzitě*, která sleduje působení v univerzitních spolecích, nabytí významných postů či titulů, které souvisí s indikátorem následujícím, tedy *vědeckou mocí* – *nakolik* se jedinec angažuje ve výzkumu, jestli vydává díla, jestli jsou tato díla přeložena do cizích jazyků a jestli navštěvuje zahraniční konference. Neopomenutelným indikátorem úspěchu je také *renomé* v intelektuálním světě. Prestiž na univerzitě nepochybně stoupá, je-li jedinec členem Francouzské akademie (*Académie française*) nebo je-li zmíněn ve výkladovém slovníku (*Grand Robert*, *Larousse*). Pokud někdo zaujímá vysoký post na ministerstvu, je majitelem *politického kapitálu* a zcela jistě i vyššího *ekonomického kapitálu*. Nejvyšší prestiž zaručuje indikátor *politické moci*, tedy účastní-li se jedinec velkých konferencí, stávek, či podpisuje-li důležité petice.

Přínosem této knihy je odhalení, že univerzitní pole není autonomní, ale je úzce spojené s polem ekonomické, politické a kulturní prestiže. Elitní skupina, která této prestiže užívá, má svou identitu, svá pravidla, svůj *étos*, reprodukuje se, aby nadále mohla reprodukovat své hodnoty.⁷⁸

„Současný sociální řád, jehož podstatnou součástí je vzdělání, od každého účastníka, který se chce prosadit, žádá oběť, obrovského úsilí a podněcuje ho k zápolení o nepřetržitě ohrožené naděje pro získání moci, postavení a prestiže. I když je struktura systému nepružná a je namáhavé se v ní udržet na výhodné pozici, je šance na reformu nulová. Nezbytně by totiž vedla ke zpochybnění, podlomení nebo i kompletnímu zrušení práv a výsad nejvyšší vrstvy, která právě z obav o „přežití“, nemůže reformu připustit.“⁷⁹

⁷⁶ BOURDIEU, P. 1984, str. 82

⁷⁷ BONNEWITZ, Patrice, 2009.

⁷⁸ BOURDIEU, P. 1984, str. 89

⁷⁹ BOURDIEU P, 1998, str. 34

Pierre Bourdieu se věnoval problematice nerovného přístupu ke vzdělání tak jako nikdo před ním. Jeho celoživotní výzkum výrazně přispěl k tomu, aby byl tehdejší systém problematizován a alespoň částečně přehodnocen. Soustavným pozorováním definoval mnoho pojmů a jevů, které jsou dnes běžnou součástí diskurzu vědců, kteří se věnují této oblasti. Nesnažil se vysvětlit pouze to, že určité skupiny jsou na poli školy diskriminovány, ba diskvalifikovány, ale také o to ukázat *jak* a *proč*. Prohlásil, že rovné podmínky k přístupu ke vzdělání jsou pouhou iluzí, ale neodpověděl světu na otázku, jak nerovnosti překonat. Je ovšem pravděpodobné, že svou prací podnítil snahu jiných, vědců, pedagogů, politiků, o hledání této cesty. Za posledních padesát let se ve Francii zrodilo velké množství nápadů, jak vzdělávací systém více zpřístupnit jedincům se slabším sociálním statutem. Realizace některých byla více úspěšná, některých méně úspěšná. Jeden tábor prohlašuje, že je třeba dělat více, druhý tábor uvažuje nad tím, jestli té snahy už není příliš. Bourdieu má samozřejmě i řadu kritiků především pro jeho zúžený pohled a redukci původu nerovnosti na pouhé sociální hledisko a chybí mu komplexní náhled. Moderní člověk není na rozdíl od toho tradičního odkázán pouze na sociální statut své rodiny. Sociální mobilita je dnes mnohem pružnější. Nabídka možností vzdělání a zaměstnání se stále více rozšiřuje. Stipendijní řád znevýhodněným studentům více pomáhá. Má však francouzské školství tímto vyhráno nebo jsou stále oblasti, které těmto snahám unikly?

Jedním z kritiků je profesor Raymond Boudon. Ten podrobně studoval Bourdieho dílo, mnoho jeho myšlenek ocenil, ale některé kritizoval za to, že nejsou již aktuální a snažil se ukázat proč.

2.3 Raymond Boudon

Spolu s Michelem Crozierem a Pierrem Bourdieuem byl Raymond Boudon (1934-2013) jeden z nejvýznamnějších sociologů přelomu 20. a 21. století. Byl členem Francouzského institutu, konkrétně Akademie společenských a politických věd. Dnes, tři roky po jeho smrti, se o něm učí jak na katedrách sociologie, ekonomie, pedagogiky a politologie. Byl uznávaným pedagogem na univerzitě v Bordeaux, na pařížské Sorbonně, kde přednášel sociologii. Na poli sociologie se stal průkopníkem metodologického individualismu, ve kterém se odvolává na Émila Durkheima, Alexise Tocquevilla, ale především na Maxe Webera. Během 60. let odjíždí do USA, kde spolupracuje s Paulem Lazarsfeldem a nechává se ovlivnit americkými sociologickými

směry té doby. Při výzkumech využívá kvantitativní sociologii a roku 1967 vydává knihu *Matematická analýza sociálních jevů*. Mezi jeho nejvýznamnější díla ovšem patří *L'inégalité des chances*, 1973, *Effets pervers et ordre social* (1977) *La logique du social* (1979) nebo *La place du désordre* (1984) Boudonovo dílo je obrovské. Zabývá se v něm především nerovností školních a sociálních příležitostí a sociální mobilitou.

L'inégalité des chances bývá považováno za jeho hlavní dílo a další knihy, na něj prý v jistém smyslu navazují. Právě kvůli této knize bývá často nazýván „anti-Bourdieu“⁸⁰, což ho nijak neznepokojuje, naopak s Pierrem Bourdieu vede četnou korespondenci.

Jaký je tedy zásadní rozdíl v Boudonově názoru na vznik sociálních nerovností? Domnívá se vůbec jako Bourdieu, že jsou šance k sociálnímu vzestupu nerovné? Ano. Myslí si, že za tyto nerovnosti může škola? Nikoli. Kde se tedy berou, když ne ve škole? Na poli tržního hospodářství, které je vlastní každé svobodné vyspělé zemi. Boudon by se dokonce shodl s Bourdieuem, že lidem dává šanci na úspěch jejich *kulturní kapitál*, ale Boudonovo vysvětlení je zcela jiné. Díky masivní demokratizaci školy v 60. letech se vzdělání zpřístupnilo, a tak má dnes maturitu kolem 80 % studentů. Všichni se ovšem diví, proč tento fakt nezaručil pružnější *sociální mobilitu*. Je přeci logické, že čím lepší vzdělání, diplom, obdržím, tím lepší práci získám. Boudon poukazuje na paradox, že čím přístupnější je vzdělání, tím hůře absolventi hledají uplatnění. Vysvětluje ho tím, že i když se systém vzdělání obrovsky vyvinul, ještě to neznamena, že se tímto způsobem vyvine trh práce. Jak o to bylo usilováno během éry modernizace – školní nerovnosti byly sníženy, ale snížení sociálních nerovností je běh na dlouhou trať a nikdo pořádně neví, jestli se to někdy podaří. Podle samotného Boudona je utopie, že by se mohly sociální nerovnosti odstranit úplně. Ve Francii, západní svobodné průmyslové zemi s tržním hospodářstvím, nemůžeme očekávat, že její společnost bude rovnostářská. Ve východních zemích, kde jistou dobu vládl komunismus, systém vzdělání nepodléhal zákonům trhu a mohl být rovnostářský, ovšem za cenu porušování základních lidských práv. Trh práce je řízen poptávkou a nabídkou, vzdělání se bohužel také stává jistým statkem neboli prostředkem k získání lepšího sociálního postavení. Je zřejmé, že není možné ani to, aby všichni občané Francie měli diplom a těšili se vysokému postu. Společnost přeci musí být v určité rovnováze. Boudon uvádí, že každá školská politika časem narazí na dilema: „rovnost

⁸⁰ *L'inégalité des chances*, 2013

bez svobody nebo svoboda bez rovnosti.“⁸¹ Pokud budeme systém regulovat, zavádět rovnostářská opatření, zbavíme ho do jisté míry svobody, ale naopak absolutní svoboda sebou nese nerovnost.

V souvislosti s masifikací vzdělávání Boudon popisuje dva principy: *efekt neutralizace* a *efekt absorpce*. *Efekt neutralizace* spočívá v tom, že čím více lidí má diplom, tím více selhává trh práce, který se přizpůsobuje pomaleji a není schopen nabídnout dostatek kvalifikovaných míst. Máme-li vysokou školu, nezaručuje nám to ještě, že budeme mít prestižní zaměstnání, jak tomu bylo například před padesáti lety. Vysokoškolský diplom tedy ztrácí na ceně a cesta k dobrému pracovnímu uplatnění je často také otázkou informací či dobrých sociálních styků. „Je třeba si uvědomit to, že konkurenceschopnost není vždy čistou a spravedlivou hrou.“⁸² S tímto efektem je spojený také *efekt absorpce*. Když mladý člověk chce, aby si zachoval sociální postavení svých rodičů, už nestačí dělat stejné povolání jako oni. Tato doba klade více nároků. Měli-li rodiče například určitý stupeň vzdělání, vyučení či diplom, jejich děti musí mít vzdělání o stupeň vyšší. Například, stačilo-li dělníkovi před třiceti lety vyučení, musí mít dnes jeho syn maturitu, aby si udržel stejné postavení. To vše je důsledkem toho, jak vzdělání tím, jak bylo masifikováno, ztratilo na váze.

Dalším bodem, ve kterém se Bourdieu a Boudon rozcházejí je role člověka ve společnosti. Podle Bourdieuho je člověk *homo sociologicus*, jedinec, který je zároveň sociálním prostředím, které ho obklopuje. Bourdieu takto vysvětluje provázanost člověka se svým okolím – člověk nezbytně potřebuje mezilidské vazby, je na nich závislý. Sociální prostředí, sociální vazby ho nějak determinují a on ve svém jednání nemůže být úplně svobodný. Oproti tomu stojí Boudonův *homo æconomicus*, který je pro jeho teorii klíčový. Tento člověk je rozumný, samostatný, stará se o svůj užitek, tak že analyzuje danou situaci a hledá cestu, jak z ní vytěžit to nejlepší. Podle Boudona nemá předurčený osud jako *homo sociologicus*, ale sám si osud vytváří. Škola je neutrálním místem a jedinec, *homo æconomicus*, je rozumným samostatným tvorem, který je aktivní, činí vlastní *rozhodnutí* a *volby*. Škola dává jedinci vědomosti a staví ho na určité *rozcestí* a on se může rozhodnout, jakým směrem půjde. Ať už jde o výběr druhého jazyka, výběr střední školy, volitelné předměty, výběr zaměření před maturitou, výběr pomaturitního studia, výběr univerzity nebo grande école. Pole rozhodování je samozřejmě široké, váže se na sociální původ i rodinné zázemí.

⁸¹ MAYER Nonna, 1974, Str. 1271,

⁸² tamtéž

Na každém rozcestí se jedinec rozhoduje podle individuálních strategií, které mu poskytuje vlastní sociální třída. Na to, Boudon navazuje koncepcí *investice-riziko-zisk*⁸³. Ocítá-li se jedinec na rozcestí, musí zvážit, jaké je schopen investovat úsilí, jaký je na sebe schopen vzít risk a co tím chce získat. Na každý výběr se váže určité očekávání, proto se dá předpokládat, jakým směrem se dá někdo z nižší či vyšší třídy. *Investicí* lze rozumět čas věnovaný studiu, materiály, které bylo nutno zakoupit atd. *Ziskem* je poté diplom, který slibuje vyšší plat a vyšší sociální prestiž. Když výhody převažují investici, jedinec zpravidla pokračuje ve studiu. Rodiny prostšího původu většinou berou více zřetel na investované úsilí, které je pro ně větším rizikem a menší zřetel na to, jaký zisk pro ně z toho může plynout. Zpravidla se žák prostšího postavení mnohem častěji zastaví na úrovni maturity, nebo jde přímo do zaměstnání, protože je to pro něj nejméně riskantní cesta k výdělku. Případným neúspěchem ve studiu by totiž mohl promarnit časové i finanční prostředky rodiny. Zatímco žák vyšší vrstvy se většinou u maturity nezastaví, ať už to je zvyklostí, podporou rodičů či jeho finančním zázemím. Na tomto příkladu lze vysvětlit Boudonovu teorii: Nerovnosti na poli školy existují, ale není to školský systém, který za ně může. Školní úspěšnost je souborem skutků a rozhodnutí svobodného jedince, *homo oeconomicus*, a jeho rodiny. Boudon nesouhlasí s obrazem studenta jako *homo sociologicus*, který předkládá Bourdieu. Podle něj je student pasivní obětí nespravedlivého školského systému, který pro svůj školský úspěch nemůže podnikat žádné účinné kroky.

Sociální mobilita tedy není podle Boudona vyrovnáním školních šancí velmi ovlivněna. Chce poukázat na to, že je mnohem komplexnější, než by se zdálo, tedy že do ní zasahuje mnohem více faktorů. Sociální budoucnost jedince se skládá ze tří hlavních faktorů, které se ještě dále různí na další faktory.

1. „Školní úspěšnost se liší podle sociální třídy původu a váže se na pole rozhodování“⁸⁴, o kterém zde už byla řeč. Nerovnosti lze podle Boudona pozorovat ve všech stupních školní docházky, od školy základní po školu vysokou.
2. Pravděpodobnost přístupu ke vzdělání dnes roste i v těch nejnižších třídách a časem se vyvíjí, v každé školní úrovni a v jejím sociálním

⁸³ MAYER Nonna., 1974, str. 1269,

⁸⁴ tamtéž

složení.“⁸⁵ Demokratizace zaručila vzdělání všem, ale přinesla nové problémy, které je třeba vyřešit.

3. „Ten, kdo má 'dar' se snáze dostane ke studiu i na trh práce.“⁸⁶ Toto tvrzení čerpá z hypotéz meritokracie, pojmu, který byl již zmíněn. Úsilí, aktivita jedince jsou rozhodující, jeho sociální původ.

Jacques Lautman, profesor sociologie na univerzitě René-Descartes v Paříži, ředitel humanitních a společenských věd v CNRS (Centre national de la recherche scientifique) vydává v roce 1976 článek v *Revue économique*, kde velmi pozitivně hodnotí Boudonovu práci: „Už padesát let si 'sociologové mobility' pokládají otázky, co sociální nerovnosti způsobuje, ale nedokázali je podepřít kvalitními výzkumy. Téměř všichni převzali takzvanou 'faktorovou metodu' a hledají jeden faktor, který je nerovnosti zodpovědný. Rodina? Kulturní kapitál? Vzdělání? Teprve Boudon kritizuje tuto metodu a přichází se zcela novými východisky.“⁸⁷ Je pravda, že Boudon se podíval na tuto problematiku zcela nové optiky a podkládá svá tvrzení statistickými průzkumy z mnoha zemí. Bourdieu však proti jeho matematickému modelu v jednom z jeho dopisů namítá: „Pokud uznáváme jen různé typy rozumové činnosti či mechanických reakcí na určitý faktor, jakým je například cenové omezení mechanicky vytvořené trhem, nelze pochopit zvláštní logiku všech činů, které jsou rozumné, aniž by byly výsledkem uváženého rozhodnutí, nebo dokonce racionálního kalkulu.“⁸⁸

Boudon zájem o tuto problematiku ještě hlouběji rozebírá v díle *Effets pervers et ordre social* (1977). Hovoří o jevu, který nazývá *embouteillage* neboli bariére, která zamezuje sociálnímu vzestupu. Tato překážka je podle něj důsledkem vzájemné závislosti sociálních faktorů. Dále poukazuje na krizi vysokých škol, kdy si mnoho studentů z pragmatických a utilitaristických důvodů vybere studium na univerzitě, místo toho, aby šel na *grande école*. Univerzita je poté přeplněná a chrlí na trh práce velké množství diplomovaných studentů. Tímto diplom ztrácí na ceně a často nám neumožňuje dosáhnout na vysněnou pozici. Francouzské instituce se marně snaží tuto inflační spirálu zastavit. Znovu vyzvedá myšlenku, že demokratizace školství ještě stále nezaručuje sociální mobilitu. Klade si otázku, co může za pověstný *échec scolaire* (školní neúspěch) a rozvíjí teorii hry. Na poli školy neustále probíhá soutěž o úspěch, o

⁸⁵ MAYER Nonna, 1974 str. 1269

⁸⁶ tamtéž

⁸⁷ LAUTMAN Jacques. 1976, str. 317

⁸⁸ 1974, Reponse de Bourdieu à Boudon

dobré výsledky a následně o dobré pracovní uplatnění. Úspěšnými se stanou silní hráči, kteří umí hazardovat a unést určitou míru risku. Kdo, chce vyhrát (např. dobré zaměstnání) musí se naučit pravidla této školní hry, s velkou dávkou trpělivosti investovat a riskovat. Hráči si navzájem konkurují a takový výsledek, že by si všichni hráči o vítězství spravedlivě podělili, nepřichází v úvahu, protože každý hraje sám za sebe. Dobrý hráč má ostré lokty a svůj úspěch si vydobyde na úkor ostatních.

Rozdílnost těchto dvou teorií, tedy jedné, kterou představuje Bourdieu a druhé, kterou představuje Boudon, nespočívá v jejich protikladnosti, jak by se na první pohled zdálo. I když byl Boudon nazýván „anti-Bourdieu“ a sám se tomuto označení nebránil, není to tak, že by rozvíjel protikladnou teorii, nýbrž Bourdieho teorii doplnil tím, že poukázal na její nedostatky. Vliv sociálního původu v přístupu ke vzdělání je evidentní a nedá se popřít, ovšem není jedinou dominantou. Dnešní student není pro svůj původ předurčen k úspěchu či k neúspěchu. Pokud si chce svůj osud aktivně tvořit, nabízí se mu celá škála možností, jak toho dosáhnout. To je výsledkem masifikace a demokratizace vzdělávacího systému za posledních padesát let. Boudon nezůstává jen u toho, aby zkoumal, jestli jsou podmínky rovné či nerovné. Pozitivně hodnotí demokratizační snahy, ale namítá, že úplná rovnost je utopií. Stejně tak jako dříve Bourdieu, že rovné podmínky ve škole jsou iluzí. Boudon uznává, že škola prodělala velký přerod, ale zároveň upozorňuje na rizika, která to sebou nese. Střední a vysoké školy ročně posílají do světa velké množství kvalifikovaných mladých lidí, jenže se ukázalo, že diplom již nemá takovou váhu a že k uplatnění na trhu práce nestačí. To, aby si potomek zachoval stejné sociální postavení jako jeho rodiče mu nestačí výuční list, ale maturita nebo nástavba. Rovný přístup ke vzdělání nezajistí všeobecnou rovnoprávnost napříč společnostmi. Na první pohled by člověk řekl, že Bourdieu je zastáncem levicového smýšlení a Boudon zas zastáncem toho pravicového. Jedná se o stereotyp, který se dočteme v mnoha učebnicích. Jejich zařazení není zcela tak snadné a je přínosnější na tyto teorie nenahlížet tak, že proti sobě bojují, ale spíše tak, že se vzájemně doplňují.

Oba sociologové byli svědky bouřlivých událostí ve Francii v 60. letech. Oba stáli na počátku zásadní debaty o tom, co se na poli francouzských škol děje, proč se to děje a jaká je perspektiva toho dění. Oba definovali jevy a pojmy, díky nimž se můžeme i dnes v této problematice lépe orientovat. Stále se ale pohybujeme na teoretickém poli. Jak dnes ve Francii studují a pracují mladí lidé? Další část práce se zabývá především názory a pocity současných francouzských studentů, nebo

nedávných absolventů, na to jak demokratizační snahy ovlivňují jejich studium či pracovní uplatnění

3. Velké teorie v odrazu dnešní reality

V předchozí části jsem se pokusila zachytit počátky a vývoj francouzského školství, demokratizační snahy za posledních padesát let a dvě významné teorie, které se zabývají rovným přístupem ke vzdělání. Nejvíce mne zajímala přístupnost vysokého školství, zejména rozdílné podmínky ke vstupu na univerzitu a *grande école*. V této druhé části se pokouším dokumentovat jaká situace panuje ve Francii nyní a jak ji vnímají francouzští studenti a absolventi vysokých škol.

3.1 Demokratizace dnes

Žáci mohou ve Francii zdarma studovat až do maturity. Rodiče, kteří na to mají prostředky, ale často dávají své děti do soukromých škol, protože považují výuku v nich za kvalitnější. Na univerzitě i na Grande école se platí zápisné (*frais d'inscription*, *frais de scolarité*), které se v těchto dvou institucích diametrálně odlišuje. To, že se platí školné, není dnes ve světě nic překvapivého, to spíše Česká Republika zůstala ostrůvkem, kde se mladí mohou těšit bezplatnému studiu. Jak se Francie podílí na zvyšování příležitostí studia na vysoké škole i pro ty, kteří si ho nemohou dovolit? Existují úlevy na školném nebo sociální stipendia? Platí tyto úlevy i pro prestižní Grande école, která je zpravidla soukromá? Jak se liší sociální pomoc na veřejných a soukromých školách?

3.1.2 Sociální pomoc na univerzitách

Univerzita je veřejnou vysokou školou, na kterou se může zapsat každý student, který splnil maturitní zkoušku. Pro univerzity stanovuje každý rok Ministerstvo školství ceny zápisného, které se liší podle oborů. Zápisné se také dá rozdělit do tří splátek a některým studentům v sociálně tíživé situaci může být částečně nebo úplně odpuštěno. Studentům může být navíc měsíčně vypláceno sociální stipendium (*La bourse sur critères sociaux*), které jim poskytuje Ministerstvo školství (*Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*), Ministerstvo kultury (*Ministère de la Culture et de la Communication*) a Ministerstvo zemědělství (*Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt*) po celý školní rok. Veškerou administrativu studenti

vyřizují v CROUS (Centre régional des œuvres universitaires et scolaires), kde musí doložit potřebné dokumenty o své sociální situaci a ročních příjmech rodiny.

„Sociální stipendium je na vysokých školách poskytováno studentům, kteří čelí materiálním potížím, které jim neumožňují započít nebo dokončit vysokoškolské studium. Má doplňovat pomoc, kterou studentovi poskytuje rodina. V tomto ohledu nemůže nahradit vyživující povinnost rodičů, kterou stanoví články 203 a 371-2 občanského zákoníku, které zavazují rodiče k výživě svých i dospělých dětí, pokud nejsou schopny zajistit si své vlastní potřeby.“⁸⁹

Student má právo požádat pouze o jedno stipendium, i když se hlásí na více oborů. Student, který o stipendium požádá, musí být mladší 28 let a mít ukončenou střední školu maturitou. Výše stipendia závisí na kategorii, do které je student zařazen, celkem jich je 9. Také národnostní otázka hraje roli, na tento druh stipendia dosahují občané Francie, případně jiné země, která je členem Evropské Unie, a občané Švýcarska. Studenti z jiných zemí mohou požádat o jiný druh stipendia, konkrétně o *Aide à la mobilité internationale*. Dále existuje stipendium *Aide au mérite*, které se udílí talentovaným studentům v sociálních nesnázích a výsledek jejich maturity byl výborný, tedy obdrželi hodnocení „très bien“. Dalšími druhy stipendií jsou například *Bourse du service public* nebo *Bourse du Conseil de l'Europe*.

Další výhodou studia na univerzitě je, že nabízí ubytování na koleji, které je určeno primárně studentům ze sociálně slabších rodin. Nájem na koleji činí v průměru od 200 do 500 eur, v závislosti na velikosti pokoje. Studenti musí doložit stejné dokumenty jako při žádosti o sociální stipendium: doklad o příjmech studenta a jeho rodiny, počet členů žijících se studentem v jedné domácnosti, vzdálenost bydliště od školy a přehled studijních výsledků. Ubytování je přednostně určeno studentům, kteří přijeli studovat do Francie z oblastí bývalých kolonií (départements d'Outre-mer). Navíc si všichni studenti, kteří již nebydlí s rodiči a platí nájem, mohou požádat u CAF, tedy u *Caisse d'allocation familiale* o příspěvek na bydlení. Existují dva druhy příspěvku na bydlení, ALS (Allocation de logement à caractère social), kterého využívají studenti nejčastěji a APL (Aide personnalisée au logement). Částka se odvíjí od výše nájmu.

⁸⁹ *Modalités d'attribution des bourses 2015-2016 :*

Les bourses scolaires 2015-2016 ⁹⁰		
Type de bourses	Taux annuel sur dix mois	Taux pour les étudiants bénéficiant du maintien de la bourse pendant les grandes vacances universitaires
Echelon 0	Exonération des droits d'inscription é	
Echelon 0 <i>bis</i>	1 008 €	1 209 €
Echelon 1	1 667 €	2 000 €
Echelon 2	2 510 €	3 011 €
Echelon 3	3 215 €	3 858 €
Echelon 4	3 920 €	4 704 €
Echelon 5	4 500 €	5 400 €
Echelon 6	4 773 €	5 728 €
Echelon 7	5 545 €	6 654 €

Tabulka č. 1 – Školní stipendia v letech 2015-2016

⁹⁰ Bourses sur critères sociaux : montant et barème - année universitaire 2015/16

Zdá se, že na univerzitách jsou demokratizační snahy více než patrné. Díky nově nastaveným podmínkám, i pro sociálně slabší studenty, se univerzitní vzdělání za posledních padesát let již masifikovalo. Stipendijní systém na univerzitách je velmi dobře vypracovaný. Student ve finanční tísní se nemusí obávat, že by mu stát a škola neposkytly finanční pomoc v oblasti školného, bydlení a dalších výdajů spojených se studiem. Každý se může jednoduše přihlásit v kanceláři CROUS, která bývá v prostorách univerzity. Když má navíc student výborné studijní výsledky, může počítat s tím, že jeho stipendium bude o to vyšší. Jenže jak popsal Raymond Boudon – čím více absolventů univerzit, tím klesá váha obdrženého diplomu a s ním i šance na uplatnění. Ve Francii ovšem existuje instituce, která si svou prestiž drží – *grande école*. Zaměstnanost jejich absolventů činí 99 % a to do tří měsíců po promoci.

3.1.3 Sociální pomoc na Grande école

Na rozdíl od univerzity, na kterou může nastoupit každý, který má maturitu, je *grande école* přísně výběrová. Pro přijetí je třeba složit přijímací zkoušky. Navíc zápisné je velmi drahé a není jednotně dané, liší se podle prestiže dané školy a vybraného oboru. Žádné souhrnné informace o cenách *grande école* neexistují, student si vše musí vyhledat sám. Na druhou stranu je ale téměř jisté, že studenti po absolvování této prestižní školy najdou pracovní uplatnění, proto často sociálně slabší rodiny berou studium svého potomka na *grande école* jako investici a berou si půjčky. Je ještě rozdíl mezi státní *grande école* a soukromou *grande école*. Na státních školách je částka stanovena zákonem a pohybuje se od 610 do 1800 eur ročně. Děti státních úředníků nebo vojáků jsou od těchto poplatků oprostěny.

Částky samozřejmě nejsou zanedbatelné, ale i přesto pro studenty existují státní stipendia, interní školní stipendia a také speciální studentské půjčky, které garantují nižší nebo dokonce nulový úrok. Studenti se mohou nejprve obrátit na CNOUS (Centre national des oeuvres universitaires et scolaires), který jim může pomoci podat si žádost o státní sociální stipendium (La bourse sur critères sociaux), které ale ve většině případů náklady na studium soukromé *grande école* nepokryje. Grande école v zájmu pomoci sociálně slabým studentům spolupracuje s řadou organizací, které nabízí další stipendia a studentské půjčky. Talentovaní studenti mohou mít navíc to štěstí, že ještě během studia podepíší smlouvu s firmou, která jim jako budoucím zaměstnancům pomáhá nést náklady spojené se studiem.

Des frais de scolarité les plus élevés aux moins élevés				
Programmes (groupe)	Statut	Labels internationaux	Frais de scolarité annuels*	Concours principal
ESSEC, Cergy-Pontoise	Pr	E, A	13 500 €	BCE
HEC, Jouy-en-Josas	Co	E, A, a	13 500 €	BCE
EM Lyon	Pr	E, A, a	13 167 €	BCE
ESCP Europe, Paris	Co	E, A	13 000 €	BCE
EDHEC, Lille, Nice, Paris	Pr	E, A	12 907 €	BCE
Kedge, Bordeaux, Marseille	Pr	a E, A,	11 400 €	Écricome
Grenoble École de Management	Co	a E, A,	11 191 €	BCE
Neoma, Reims, Rouen	Pr	E, A	10 880 €	Écricome
ISC, Paris	Pr	/	10 780 €	BCE
Audencia, Nantes	Pr	a E, A,	10 633 €	BCE

Tabulka č. 2 – Školné vybraných grandes écoles za rok 2015-2016

. Některé školy mohou snížit poplatky nebo je rozložit na splátky. „12 % našich studentů dostalo slevu na školné. Ostatní si mohou rozložit platbu na tři splátky, které splatí v průběhu školního roku. Mimoto někteří studenti jsou těchto poplatků zbaveni úplně.“⁹¹ říká Kenza Cherkaoui, ředitelka komunikace na škole l'Institut d'Optique. Rozhodnutí snížit, odpustit či rozložit školné na splátky záleží na rozhodnutí ředitele školy.

Zde je několik dalších příkladů. Škola Epita (École d'intelligence informatique) dokonce nabízí možnost zaplatit školné v deseti splátkách. Výjimkou nejsou ani studentské půjčky, škola Icam (Institut Catholique d'Arts et Métier) zprostředkovává vlastní půjčku s nulovým úrokem, l'École d'Ingénieur Purpan požaduje splacení půjčky, teprve až student získá práci. Škola EISTI (École internationale du traitement d'information) má ještě jedno zajímavé opatření – spravuje studentovu půjčku v bance a zaručuje mu, že nezačne splácet, dokud nepodepíše pracovní smlouvu.

Pokud má student výborné školní výsledky, může o finanční pomoc požádat samotnou školu. Pařížská ECE (École d'Ingénieurs informatique et généraliste) může poskytnout studentům dokonce až 1500 eur měsíčně, které se mohou kombinovat s dalšími druhy pomoci (La bourse sur critères sociaux, CAF) a v roce 2015 takových stipendií poskytla 120. Další prestižní pařížská škola ESIEE (École de l'innovation technologique) může talentovaným studentům v nesnázích školné výrazně snížit. Při zápisu musí zaplatit 1400 eur, namísto sedmi až osmi tisíc (v závislosti na oboru). CPE (École supérieure de chimie physique électronique de Lyon) spolupracuje s organizací CROUS a umožňuje studentovi úlevu na školném. Tyto slevy na školném mají sedm úrovní. U každého studenta zvlášť se posuzuje závažnost jeho situace. Například, když závažnost jeho situace spadá do úrovně, dostává slevu 10 %, když do stupně 6, sleva je 70 %.

Francouzská *grande école* je pro boj o rovnoprávnost ve vzdělání problematickým bodem. Podmínky na *grande école* jsou nejednotné a u každé školy se liší. Některé nabízí úlevu na školném nebo jeho rozdělení na splátky, ale i tak nelze zaručit, že pomoc v sociální tísní poskytne každá škola. Každý případ posuzuje zvlášť vedení školy, které rozhoduje, jestli pomoc poskytne. Získat stipendium není vůbec jednoduché, získat prospěchové stipendium je spíše otázkou štěstí, proto zůstává stále nejobvyklejší variantou to, že si jedinec bere studentskou půjčku. Samozřejmě je poskytuje mnoho bank a podmínky splacení jsou odlišné. Někdy student podepisuje, že půjčku splatí až po získání titulu nebo až po získání prvního zaměstnání. Ale nejčastěji musí student začít splácet rok

⁹¹ *Plus de 10 bourses d'études des écoles d'ingénieurs passées au crible.* 2015

po opuštění školy za jakýchkoli okolností. Tento typ školy nabízí sociálně slabším studentům mnohem více možností, než tomu bylo v minulosti. Ale stále fakt, že se student na léta uváže bance studentskou půjčkou není povzbudivý. Je také potřeba myslet na to, že když se student stěhuje za studiem do velkého města, nestačí mít prostředky na zaplacení školného, ale také na bydlení a na důstojný život vůbec. Většinou se student nemůže spolehnout na stipendia, půjčku či rodiče a řeší finanční situaci dočasným zaměstnáním. V tomto případě se stává doba studia velmi náročným obdobím. Tyto okolnosti může mnoho talentovaných lidí s ne příliš dobrým sociálním statutem odradit.

4. Výzkum a metodologie

Cílovou skupinou mého výzkumu byli ti, kteří ve Francii absolvovali studium na vysoké škole. Bylo potřeba jí takto zúžit a tím z šetření bohužel vyřadit osoby, které současně vysokou školu studují a osoby, kteří na ní nikdy nestudovali. Spektrum jedinců, kteří mají k tématu co říci je obrovské a muselo se takto zredukovat.

Snažila jsem se zjistit, z jakých rodin respondenti pocházejí, tedy jaké je vzdělání a zaměstnání jejich rodičů. V odkazu na kapitulu o *kulturním kapitálu* jsem se pokoušela zjistit, do jaké míry se rodiče respondentům věnovali, jestli se s nimi učili, dělali domácí úkoly, brali je za kulturou a podobně. Také mě zajímalo, odkud pocházejí, jestli se například museli stěhovat za studiem či prací do velkého města. Důležitou otázkou bylo samozřejmě to, jak respondenti řešili náklady spojené se studiem, jestli považují své aktuální zaměstnání za adekvátní, jestli podle nich odpovídá vynaloženému studijnímu úsilí. Položila jsem jim také otázku, jestli je pro ně podstatné, aby jejich děti studovaly vysokou školu.

Zvolila kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu, rozhovoru a standardizovaného dotazníku. Jde o smíšený výzkum. Kvalitativní metoda popisuje zkoumané jevy v jejich jedinečnosti, zachycuje specifické znaky těchto úkazů a vyjasňuje kontext souvislostí. V kvalitativním výzkumu má prioritu individuální případ. V centru pozornosti je tedy člověk, jeho bezprostřední prostředí, například místo bydliště či lokalita, ve které pracuje. Základním typem tohoto výzkumu je případová studie osoby, rodiny či instituce, může jít také o sledování životního příběhu účastníka výzkumu. Zkoumaný jev sledujeme v jeho přirozeném kontextu, není nikdy zcela ohraničený, ale vyjasňuje se v průběhu zkoumání. Během zkoumání může totiž dojít k různým nepředvídatelným situacím a možnostem, které mohou odkázat k dalším oblastem zkoumání.

Kvalitativní výzkum je interakcí mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu, oba se mohou v průběhu vzájemně ovlivňovat. Mnou zvolenou metodou je polostrukturovaný rozhovor, pro který jsem si vybrala absolventku Univerzity v Avignonu, Coralie Lipman, která při volbě vysoké školy narážela na překážky finančního rázu. Coralie během studia pracovala v CROUS a dobře se orientovala v problematice sociálních úlev, které může univerzita studentům poskytnout. Toto téma jí bylo blízké a byla ve svých odpovědích otevřená.

Většina otázek byla předem připravena, ale bylo žádoucí podněcovat další spontánní komunikaci, pokládat doplňující otázky, abych se o problematice mohla dozvědět co nejvíce. Důležité také bylo vybrat vhodný čas a prostředí rozhovoru, aby se Coralie cítila co nejpříjemněji a byla sdílná ke sdělování informací. Témata, kterými jsem se v rámci rozhovoru zabírala, totiž byla často choulostivá, zejména otázky na ekonomickou a sociální situaci rodiny.

Při analýze rozhovoru jsem se snažila uspořádat odpovědi do skupin dle témat, která jsem si na začátku vytyčila. Ve srovnání s nastudovanou teorií jsem se snažila na základě získaných informací stanovit určité vzorce či podobnosti. V závěru kvalitativního výzkumu jsem se snažila vyložit, jak se mnou vybraná respondentka, Coralie, na problém dívá a jak si ho interpretuje. Je jasné, že jde o pohled subjektivní, že nemůže jít o výsledek nějak obecně aplikovatelný. Přesto je jeho výhodou, že tato práce může vybrané téma posouvat a odkazovat tak k něčemu novému. Je velmi užitečné metodu kvalitativní a kvantitativní zkombinovat – nejprve si nastudovat teorii, provést kvalitativní rozhovor a poté porovnat získané informace v rámci kvantitativního výzkumu.

Kvantitativní výzkum (z latinského *quantum*, počet) je výzkumnou metodou, jejíž závěry se dají vyjádřit čísly. Tento typ výzkumu může účastníky škálovat nebo rozdělovat na typy. Vyžaduje větší množství respondentů a jeho závěry jsou reprezentativnější než u kvalitativního výzkumu. Ovšem u dotazníku, kde jsou i otevřené otázky, není snadné zachovat objektivitu.

Dotazník, který jsem vytvořila byl standardizovaný – písemnou formou jsem respondentům pokládala otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Na uzavřené otázky se dalo odpovědět pouze *ano* nebo *ne*. Polouzavřené otázky nabízeli nabídku předem vypracovaných odpovědí s možností je okomentovat. Otevřené otázky požadovaly osobní vyjádření účastníků a bylo předem specifikováno, jak má být odpověď dlouhá. Základním východiskem pro tuto metodu zkoumání je stanovení určitých hypotéz a

závěry dotazníku mají sloužit k jejich podložení či vyvrácení. Je ovšem otázkou, jestli je to možné, jelikož v humanitních a společenských vědách nelze získat absolutní univerzální pravdu, spíše pravděpodobnost. Snažila jsem se vytvořit otázky objektivní, jednoznačné, taktní a takové, aby předem nenaváděli k odpovědi. I když standartně platí, že mezi výhody kvantitativního dotazníku patří rychlost, přímočarost a snadné vyhodnocení jeho výsledků, v případě mého dotazníku to tak nebylo. Odpovědi na otevřené otázky a komentáře k polootevřeným otázkám byly obsáhlé a různorodé. I když jsem si na začátku stanovila tématické okruhy a způsob jakým budu získané informace třídit, musela jsem ho přehodnotit.

4.1 Polostrukturovaný rozhovor s Coralie Lipman

Rozhovor se studentkou Coralie proběhl ještě před upřesněním tématu mé diplomové práce. Nápad udělat s Coralie rozhovor vznikl spontánně v době, kdy jsem dokončovala svou bakalářskou práci, Sociální predeterminace pro studium ve Francii, ve které už na něj nebyl prostor. Téma mé bakalářské práce jí velmi zajímalo, často o něm se mnou hovořila a postupně se přidávali i ostatní studenti. Zatímco ostatní francouzský vzdělávací systém spíše hájili, Coralie otevřeně přiznávala, že jí zkomplikoval studium a v určitých bodech jí připadá nespravedlivý. A to bylo to, co mne zaujalo.

Kvantitativní dotazník vznikl až posléze a je pravdou, že její odpovědi měly vliv na tvorbu otázek. V odkazu na prostudované teorie jsem se zaměřila na otázky týkající se *kulturního a ekonomického kapitálu* (Bourdieu) rodiny, především na to, jestli ekonomická situace rodiny nějak ovlivnila její studium. Dále na princip *reprodukce* (Bourdieu), tedy na to, předává-li se vzdělání v této rodině z generace na generaci. Zajímalo mne, jestli její rodina má stejný společenský statut jako její předci. Pokud je vzdělání rodičů Coralie nižší, může se jednat o efekt *absorbce* (Boudon), kdy musela dosáhnout vyššího vzdělání než její rodiče, aby si udržela stejné místo ve společnosti jako oni. Zajímala jsem se o to, jestli po studiu získala práci, která odpovídá jejímu diplomu s odkazem na efekt *neutralizace* (Boudon). Boudon tvrdil, že se trh práce nedokáže přizpůsobit velkému počtu kvalifikovaných odborníků a nenabízí pro ně dostatek pracovních míst. Také jsem chtěla vědět, jestli tento problém zaznamenává ve svém okolí.

Jak bylo již výše řečeno, Coralie Lipman (24 let) jsem poprvé potkala na mém studijním pobytu. Pracovala pro CROUS a také jako *pilote*, což je člověk, který se stará o nové zahraniční studenty. V roce 2015 absolvovala magisterské studium v oboru dějiny umění na Univerzitě v Avignonu a v současné době pracuje jako průvodkyně v kulturním centru v Paříži, což je její první zaměstnání, které získala po promoci a je s ním velmi spokojena. Dalo by se říci, že její rodina patří do střední vrstvy, má spíše vyšší příjmy, než je ve Francii standartní. I když rodina vlastní dobrý *ekonomický kapitál* (Bourdieu), nemohla si dovolit své dceři zaplatit prestižní *grande école*, na níž byla po maturitě přijata. Coralie říká, že její rodina je politicky orientovaná spíše levicově. Francouzský vzdělávací systém jí nepřijde příliš spravedlivý, jelikož její rodina si financování jejího studia na *grande école* nemohla dovolit. Variantu půjčky nebo práci při studiu zvažovala jen krátce, ale nakonec se pro ni nerozhodla.

V dětství vyrůstala ještě se starší sestrou, která dosáhla doktorského vzdělání. Pro rodiče bylo obtížné zajistit náklady spojené se studiem obou dcer. Obě děti měly díky rodičům příznivé podmínky pro učení. Coralie měla vždy svůj pokoj, velký pracovní stůl a všechny potřebné knihy a pomůcky. Rodiče jí často brali za kulturou, na výlety a za sportem. O víkendech či o prázdninách vždy společně s rodiči sestry podnikaly zajímavé aktivity. Také jí platili mnoho zájmových kurzů. Rodiče jí pomáhali s učením, s domácími úkoly a občas jí také zaplatili soukromé doučování. Žádné přípravné kurzy před maturitou nenavštěvovala, příliš to prý nepotřebovala. Pro rodiče bylo vždy vzdělání dcer na prvním místě, ale měli určitou finanční mez, za kterou jít nemohli.

Rozhovor probíhal ve francouzském jazyce, byl nahrán na diktafon a posléze přepsán a přeložen do češtiny. Otázky jsem tvořila na základě tvrzení obou sociologů, která jsem podrobně vyložila v první části práce. Soubor otázek byl rozdělen do několika okruhů – dětství, rodina, studium ve Francii, rozdíl mezi univerzitou a *grande école* v jejich dostupnosti, otázka reprodukce sociálního postavení v rodině a další spontánní dotazy, které vznikly volně. Nepřepisuji zde kompletní rozhovor, pouze cituji vybrané fragmenty, které mi přišly nejpodstatnější.

Začala jsem tedy rozhovorem o *dětství*, vyzvala jsem Coralie, aby hovořila o tom, kde se narodila, kde žila, kam chodila do školy. Také mě zajímalo, jaké aktivity jako malá ráda dělala ve volném čase, jestli jí rodiče tento čas plánovali, například jestli jí přihlašovali do zájmových kroužků. Dále mě zajímalo, jak probíhala u Coralie doma příprava do školy, jestli byli rodiče ochotní jí pomoci s úkoly a s případným

opakováním látky. Ve vztahu k rodičům mě také zajímalo, jestli často trávili čas spolu, jestli například často vyrazili do kina, divadla nebo na výlety.

„Narodila jsem se v Arles. Chodila jsem na základní školu v Notre-Dame v Beaucaire a na veřejnou střední školu lycée Alphonse Daudet v Tarasconu, jelikož v místě mého bydliště jiná střední škola nebyla. Chodila jsem do soukromé základní školy a collège, jako přibližně dvě třetiny dětí z mého města, jelikož tamní veřejná škola, měla hroznou pověst.“

„Rodiče vždy chtěli, abych se věnovala hudbě a sportu. Ve čtyřech letech jsem začala hrát na klavír a pokračovala jsem až do sedmnácti let. Také jsem se věnovala plavání, jízdě na koni, šermu, tanci a divadlu. ... S mým otcem jsem často chodívala do muzeí, prohlédnout si výstavy současného umění. S matkou jsem chodívala do divadla a opery. Vstupenky byly, ale příliš drahé. Proto jsme si to mohli dovolit pouze třikrát nebo čtyřikrát do roka.“

„Rodiče se mnou často dělali úkoly a také se se mnou učili.“

Z odpovědí Coralie vyplývá, že jí rodiče už od dětství velmi podporovali v rozvoji. Když měla tamní základní škola špatnou pověst, zaplatili jí školu soukromou. Také jí podporovali v jejích zájmech, umožnili jí vyzkoušet si v dětství velké množství aktivit. Dbali na to, aby dcera chodila za kulturou i když nebylo vždy jednoduché toto finančně zajistit. Vždy se na ně mohla obrátit a pomohli jí s přípravou do školy. Rodina dívku podporovala díky svému *ekonomickému kapitálu* (Bourdieu), což ji zvýhodnilo například oproti dětem, jejichž rodiče si pro své děti nemohli dovolit soukromou školu. Také si mohli dovolit platit jí mnoho mimoškolních aktivit, díky kterým mohla rozvíjet své schopnosti. Rodiče dívky byli zcela jistě držiteli *kulturního kapitálu* (Bourdieu), jelikož byli sami od dětství zvyklí chodit na kulturní akce a učili tomu i Coralie.

V druhé části jsem Coralie požádala, aby ještě více mluvila o své rodině. Zajímalo mě, jakého vzdělání dosáhli jednotliví členi její rodiny a jaké profese nyní vykonávají. Dále jsem se ptala, kam by svou rodinu ekonomicky zařadila. Jako poslední mne zajímalo, jestli rodiče na Coralie a její sourozence naléhali se studiem na vysoké škole a nakolik pro ně bylo důležité, aby jejich děti měli diplom.

„Můj otec studoval dva obory, právo a architekturu. Má také bakaláře z arabštiny. Za jeho mládí se studium dělilo trochu jinak, ale řekněme, že má dokončené magisterské vzdělání. Má matka ani neměla šanci studovat, protože pochází z velmi početné rodiny a po maturitě musela jít hned do práce. ... Mám jednu sestru. Ta nejprve studovala

sociologii, poté se přeorientovala na kognitivní psychologii se specializací na problémy s pamětí. ... Já si nejprve udělala bakaláře z dějin umění, hned poté magistra z archivnictví.“

„Rodiče nás vždy vedli ke studiu. Když jsem byla malá, měla jsem moc ráda kozy a měla jsem sen, že budu pastýřkou. Má sestra mi říkala – budeš pastýřka, ale s diplomem! U nás doma bylo moc důležité vystudovat vysokou školu, samozřejmě kvůli vědomostem a osobnímu růstu, ale především kvůli snadnějšímu vstupu do světa práce.“

Předmětem tohoto dotazování byl efekt *reprodukce* (Bourdieu) sociálního postavení v rodině respondentky. Otec dosáhl magisterského vzdělání, matka sice ne, ale jen proto, že jí to neumožnila finanční situace rodiny. Boudon by řekl, že z matčiny strany lze pozorovat efekt *absorbce*, protože dcera ve vzdělání matku předčila. Oba rodiče však považovali za zásadní, aby jejich dcery získaly diplom a dobré uplatnění na trhu práce. Činili tak především z pragmatických důvodů. Chtěli, aby si dcery udržely sociální postavení rodiny a také proto, aby našly zaměstnání, ve kterém budou spokojené. Coralie jako začínající studentka však příliš nepřemýšlela nad svým budoucím uplatněním. Chtěla studovat především proto, že ji velmi zajímaly dějiny. Ihned po studiu získala pozici průvodkyně v kulturním centru v Paříži a je rodičům velmi vděčná, že jí ke studiu motivovali. Měla štěstí, že tak brzy získala práci, která odpovídá jejímu vzdělání. Podle jejích slov se toto neděje běžně a většina jejích přátel musí čekat na adekvátní nabídku minimálně rok.

Dále jsme probíraly studium na vysoké škole. Zajímalo mě, na základě, čeho se Coralie rozhodovala pro vysokou školu, proč dala přednost univerzitě před *grande école* a na jaké překážky narazila při přechodu na vysokou školu, například na stěhování nebo na finanční tíseň.

„Studovala jsem dějiny umění na univerzitě v Avignonu. Po bakalářském studiu jsem se přihlásila na magisterské studium archivnictví. Rodiče mi příliš pomáhat nemohli. Během studia jsem pracovala čtyři roky v CROUS, a ještě k tomu pobírala sociální stipendium. Bez něj si to neumím představit.“

*„Byla jsem přijata také do přípravného ročníku *grande école* (Khâgne et Hypokhâgne) v Paříži, školy Louis le Grand et Fénélon. Ovšem má rodina mi nemohla zaplatit studium v Paříži, cena byla moc vysoká. Zápisné za jeden rok začínalo na 2000 eur*

(přibližně 52 000 Kč⁹²) a muselo se uhradit najednou, žádné splátky nepřípadaly v úvahu. Internát této školy byl velmi malý a velmi žádaný, hrozilo, že se do něj nedostanu a že si v Paříži nebudu schopna platit nájem. “

„Rodiče navrhovali, že bychom si mohli vzít půjčku, jako to dělá mnoho rodin v podobné situaci, ale já se nakonec rozhodla, že ne a našla jsem si univerzitu blízko mého bydliště. Nechtěla jsem svou rodinu takto zatěžovat. Ale ano – finanční situace mé rodiny zásadně ovlivnila výběr mé vysoké školy. “

„Chtěla jsem pokračovat ve studiu a udělat si doktorát, jenže v doktorandském studiu není žádné stipendium. Existuje možnost v rámci studia vyučovat, ale není tam dostatek míst. Na základě toho jsem si vybrala studijní zaměření, začala jsem studovat „master professionnel“ a ne „master recherche“, jak jsem si přála. “

Coralie se sice dostala na prestižní pařížskou školu, ovšem se rozhodla na ni nenastoupit. Rodina by si musela vzít půjčku na školné, a navíc dceři financovat život v Paříži. Na této *grande école* bohužel neexistoval žádný splátkový kalendář nebo stipendium, které by Coralie situaci ulehčilo. Ač se systém snaží tyto prestižní školy více zpřístupnit, finální rozhodnutí o školném závisí pouze na nich. Ve Francii je stále mnoho podobných případů, kdy nadaný student narazí na nedostatek peněz. Toto zjištění by mohly podložit Bourdieho teorii o tom, že tato instituce je nastavena dosti elitářsky. Nestačilo, že byla Coralie přijata na základě svých výsledků a vědomostí, příjmy její rodiny, které jsou spíše nadprůměrné, prostě nestačily. Ač její rodina od útlého dětství pracovala na tom, aby dcerám předala potřebný *kulturní kapitál*, tak i přesto narazila na neviditelný strop *ekonomického kapitálu*, který jí od bohaté elity odděluje.

Zdá se, že navzdory mnoha novým možnostem, například úlevě na školném nebo udílení stipendia jsou stále školy, které nemají velký zájem nastavit podmínky tak, aby na ně mohli dosáhnout i sociálně slabší. Boudonova teorie o neutralitě prostředí vysokého školství je v tomto bodu zpochybněna. Studenti z nižších tříd skutečně na studium vybraných elitních škol nedosahují, i když mají výborné výsledky a jsou na ně přijati. I když jsou, jak Boudon říká, *tvrdými hráči*, existují překážky, které jsou pro mnohé nepřekonatelné. Je otázkou, proč se vybrané školy nesnaží přizpůsobit tomuto faktu. Proč se nesnaží spolu s ministerstvem školství hledat řešení. Přece by tím o svou prestiž nepřišly, neslevily by ze své náročnosti a přísného výběrového řízení.

⁹² Přepočet z roku 2016

Naopak by tím přispěly k možnosti pružnější sociální mobility pro studenty, kteří mají nadání a odhodlání pracovat

V další části našeho rozhovoru jsem se zajímala o více podrobností týkajících se neúspěšného nástupu na *grande école*. Chtěla jsem vědět, jaké má informace o této škole, jestli ví, jaké jsou podmínky pro vstup, kolik je třeba zaplatit při nástupu do školy, jestli ví, že pro studenty ze slabšího sociálního prostředí na řadě jiných škol existuje státní podpora, stipendium, nebo nabídka jiné možnosti, která by jim umožnila studium zaplatit.

„Pro přijetí na grande école je vždy potřeba splnit jednu nebo více přijímacích zkoušek. Ale každá škola má svůj vlastní systém. Často první rok stojí nejvíce, někde je možnost poplatek platit na dvakrát či na třikrát. Nejčastěji je ovšem třeba zaplatit ihned při zápisu, jako to bylo u mě.“

„Mých 2000 eur ještě patřilo mezi nejnižší částky za grande école. Částky nejsou jednotné a liší se podle prestiže a přitažlivosti oboru, což mi přijde nespravedlivé. Chtěla jsem studovat žurnalistiku, ale bylo to příliš drahé. Například v Marseille se za studium žurnalistiky platí ročně 6800 eur, v Lille chtějí za žurnalistiku 3900 eur ročně. Prestižní HEC v Paříži (École des Hautes Études de Commerce) vyjde dokonce na 29 000 eur ročně. Je pravda, že když jsem si vysokou školu vybírala, o všech výhodách jsem nevěděla, nyní bych se třeba rozhodla jinak.“

Z rozhovoru vyplynulo, že opomenula možnost hledat jinou školu, kde se dá školné rozdělit na splátky. Některé sumy jsou ovšem tak vysoké, že ani toto rozdělení studentům moc nepomůže. I dvě nebo tři splátky tvoří velké sumy. Jak vidíme, podmínky nejsou jednotné, rozhoduje prestiž lokality a přitažlivost oboru. Žurnalistika, kterou si Coralie vybrala, byla pro ni příliš drahá. Toto bohužel přitakává Bourdieuho myšlence, že pro mnohé je třetí stupeň vzdělání luxusním zbožím, na které nedosahují. A ani s přijímacím řízením to není tak jednoduché. Přijímací zkoušky jsou tak těžké, že se většina uchazečů bez předchozí, často placené, přípravy neobejde. Je velmi těžké je splnit bez placeného doučování nebo přípravných kurzů, které seznamují studenty nejen s učivem, ale také s formou zkoušky či testování. V kapitole o meritokracii a jejích kritikách se objevila myšlenka toho, že idea *nadání* se na první pohled zdá být velmi spravedlivou, ale opomíná předchozí průpravu, která mnohým studentům

z kulturně i finančně nepodnětného prostředí chybí. V elitním prostředí existuje určitý styl či standart mluvy a jednání vůbec. Nepříliš přesvědčivá forma vyjadřování, může nadaného studenta u ústní či přijímací zkoušky diskvalifikovat. V mnoha případech je jeho forma vyjadřování nepřesvědčivá proto, že se nemohl účastnit přípravných kurzů, které by ho na *diskurz* či *styl* řízení dané školy připravily. Boudon tvrdil, že nedostatky neoplývá ani tak školský systém, jako trh práce. Jenže se ukazuje, že předtím, než student na trh práce vstoupí, musí se nejdříve prosadit na trhu se vzděláním. Nejpravděpodobněji v něm uspěje ten, kdo má nejvíce informací a finančních prostředků. Určité aspekty trhu se vzděláním připomínají principy tržního hospodářství typického pro moderní západní země. Zde vyvstává otázka, jestli je skutečně etické vystavit čerstvé absolventy lycea tomuto ne příliš čistému souboji. A někteří *tvrdí hráči* (Boudon) ani nedostanou možnost se této hry účastnit.

Sociální pomoc zpravidla existuje na univerzitách, kde mohou studenti získat řadu úlev, a dokonce jim škola může vyplácet měsíční dávky. Systém stipendií pro univerzity je velmi dobře vypracován. Zajímalo mě, jaké zkušenosti se stipendiem má z univerzity Coralie.

„Pro vstup na univerzitu stačí mít maturitu. Zápisné se liší podle lokality a reputace škol, v Avignonu například je to 300 eur částku je potřeba zaplatit kartou nebo šekem v den zápisu.“

„Na univerzitě může student dostat podporu. Rozlišuje se devět úrovní této podpory, úroveň závisí na vzdálenosti školy od studentova původního bydliště a na celkových příjmech rodiny. Pokud student dosáhne podpory úrovně 0, znamená to, že nemusí platit zápisné. Pokud dosáhne úrovně 7, dostává během školního roku podporu asi 450 eur měsíčně. Student bakalářského studia může peníze pobírat po dobu čtyř let, student magisterského studia po tři roky, celkově tedy může sedm let pobírat podporu do věku 28 let. Já dostávala tuto podporu šest let, pokaždé jinou úroveň, jelikož příjmy mé rodiny se každý rok měnili. K tomu jsem ještě čtyři roky pracovala v CROUS. Bez sociálního stipendia bych to ale nezvládla.“

Univerzitní vzdělání je tedy přístupné každému, kdo úspěšně složil maturitní zkoušku. Přijímací zkoušky se nekonají. Navíc systém podpory je tak dobře propracovaný, že poskytuje slabším rodinám výraznou pomoc. Když se studenti za školou stěhují, mohou navíc obdržet podporu od CAF (Caisse d'allocations familiales), který se vypočítává od výše nájmu. Stále se ovšem jeví jako nespravedlivé, že na

univerzitě není možné studovat všechny obory. Ty nejprestižnější se dají studovat pouze na *grande école*, především se jedná o technické obory, kde člověk získá inženýrský titul, a jiné.

Na závěr jsme hovořily o tom, jestli je pro Coralie, jako pro absolventku vysoké školy, důležité, aby její děti měly diplom a proč, stejně tak jako to bylo důležité pro její rodiče. Zajímalo mě, jestli si myslí, že lze ve Francii uspět na trhu práce i bez diplomu. Také to, jestli si myslí, že lidé, kteří obdrží diplom, najdou poté práci, která odpovídá dané úrovni, případně jaké jsou její zkušenosti z okolí.

„Pro mě je velmi důležité, aby moje děti studovaly. Ti, co chtějí, si vždycky najdou práci, ale s diplomem to jde samozřejmě snáz. Nevadilo by mi, kdyby si mé děti vybraly technické zaměření, ale byla bych ráda, kdyby se v této oblasti dostaly co nejdále.“

„U mých dětí bych chtěla co nejvíce rozvíjet jejich mimoškolní aktivity, zapsat je do kroužků, do jazykových kurzů, aby mohly odhalovat, v čem jsou dobří.“

„Já, která jsem vystudovala univerzitu a našla jsem brzy pracovní uplatnění, si nemyslím, že je nezbytné absolvovat Grande école, aby byl člověk úspěšný. Stejně si ale myslím, že to, že jsem se musela rozhodovat podle peněz je nespravedlivé a stálo za to ještě více Grande école zpřístupnit, aby každý, kdo ji chce studovat, měl nějakou šanci.“

„V okolí mých přátel často vidím, že jejich první zaměstnání neodpovídá jejich vzdělání, ale často jde o dočasnou situaci. Většina mých přátel byla bez zaměstnání asi rok po promoci. Zaměstnavatelé nepožadují pouze diplom, ale také zkušenosti, které mladí lidé nemají. Mají samozřejmě možnost nastoupit během studia na stáž, ale v mém případě to nešlo, protože bych nemohla pracovat. Když musí člověk zvládat zkoušky, vydělávat si na nájem, tak jen těžko půjde ještě na stáž, která je často neplacená.“

Coralie stejně jako její rodiče považuje vzdělání svých dětí za to nejdůležitější. Připouští, že i bez diplomu se lze pracovně uplatnit, ale byla by radši, kdyby ho její děti měly. Stejně, jako tomu bylo v její rodině, považuje za podstatné i mimoškolní aktivity a byla by ochotná jim je platit. To, že nakonec nemohla absolvovat *grande école* jí sice přijde nespravedlivé, ale ve finále ne tolik podstatné, jelikož se nakonec dobře pracovně uplatnila, na rozdíl od svých přátel, kteří se většinou netěší příliš dobrému prvnímu zaměstnání.

Rozhovor s Coralie přinesl zajímavé postřehy, ale je přeci jen subjektivní výpověď. Z počátku jsem přemýšlela o provedení více takových polostrukturovaných rozhovorů. Poskytly by zase jiné úhly pohledu, ale stále by to byly úhly subjektivní. Pokusem o objektivnější výzkum této situace a mínění o ní bylo dotazníkové šetření. Rozhodla jsem se tedy vytvořit dotazník pro ty, kteří studovali ve Francii, zkoumat jejich sociální původ, přístup ke kulturnímu kapitálu a způsob jakým se vyrovnali s poplatky spojenými se studiem oni. Dotazník mi umožnil porovnat jak tvrzení obou sociologů, tak zkušenost Coralie, s větší skupinou dotazovaných.

4.2 Dotazníkové šetření

Kvantitativním počinem mého tázání je dotazník s částečně uzavřenými a částečně otevřenými otázkami. Je zaměřen na ty, kteří ve Francii absolvovali vysokou školu. Nejprve jsem chtěla oslovit osoby s rozlišnou úrovní vzdělání, ale posléze jsem usoudila, že tvorba dotazníku pro tak široké spektrum by byla příliš náročná.

Nakonec se mi podařilo získat 103 respondentů. Jejich základní charakteristika je následující. 82,5 % z nich byla francouzské národnosti, 17 % jiné národnosti. Nejvíce respondentů, 40 % se narodilo ve městě, 35 % v hlavním a nejméně, 25 %, na vesnici. Lidé z vesnic a měst se často museli stěhovat za školou nebo za prací do hlavního města. Většinu lidí bylo nad 20 let (66 %), poté nad 30 let (27,2 %) a nejméně nad 40 let (6,8 %). 77 % respondentů byly ženy, zbylých 22,3 % muži. Co se týče úrovně jejich středoškolského vzdělání 87,4 % mělo baccalauréat général, 7,8 % baccalauréat technologique a 4,9 % baccalauréat professionnel. Všichni dosáhli vysokoškolského vzdělání, 42,1 % bakalářského, 42,1 % magisterského, 8,4 % D. U. (diplôme universitaire) a 7,4 % doktorského.

4.2.1 Bourdieuho reprodukce elit nebo Boudonova absorpce?

Zajímala jsem se o to, nakolik platí Bourdieuho tvrzení o tom, že studenti přebírají úroveň svého vzdělání po rodičích, přesněji po otci. Data z dotazníku jsou ovšem překvapivá. Z 103 respondentů má oba rodiče vysokoškoláky pouze 17 z nich, vysokoškoláka pouze otce 13 z nich, vysokoškolačku matku 24 z nich a 50 respondentů nemá ani jednoho rodiče s vysokoškolským titulem.

To znamená, že 48,5 % dotázaných vzdělání svých rodičů překročilo. Podle Boudonovy teorie by se u této skupiny lidí dalo hovořit o efektu *absorpce*. Dnešní doba

klade vyšší nároky a děti musí mít vzdělání o stupeň vyšší než jejich rodiče, ne proto, aby společensky postoupily, ale aby si uchovali sociální úroveň rodiny. Stále je tu ovšem 51,5 % lidí, kteří mají alespoň jednoho rodiče vysokoškoláka.

Kolik je celkem respondentů, kteří studovali na *grande école*? Dá se na tuto skupinu lidí nahlížet jako na elitu, která po svých rodičích dědí vzdělání, postavení a bohatství? Z celkového počtu respondentů je to 23 lidí. U těchto lidí jsem se zaměřila na vzdělání a profesi jejich rodičů.

Povolání rodičů, kteří vystudovali vysokou školu, univerzitu nebo *grande école* jsou: profesor/ka na vysoké škole (5), inženýr (5), politolog (1), právník (1). Rodičů s prestižním vzděláním je pouze 12. Pouhých šest respondentů, kteří absolvovali *grande école* pocházejí z rodiny, kde jsou oba rodiče vysokoškoláky. Čtyři respondenti uvedli, že vysokoškolský titul má pouze otec, další čtyři, že titul má pouze matka. Nejvíce z nich, tedy devět respondentů, uvedlo, že ani jeden z rodičů nechodil na vysokou školu, jejich rodiče mají následující zaměstnání: účetní, sekretářka, sestřička, zubní laborantka, podnikatel/ka, hudebník, policista, řemeslník a jednatel firmy. Ukázalo se, že 60,9 % absolventů *grande école* pochází z rodiny, kde je alespoň jeden rodič vysokoškolák, 39,1 % nemá vysokoškoláka ani jednoho rodiče, což je stále velká část.

Co se týče otázky *reprodukce*, vypadá to, že v současné době již není tvrzení, které předkládá Bourdieu před padesáti lety příliš aktuální. Jaký je názor současných studentů či absolventů vysoké školy na to, jestli jejich děti mají získat vysokoškolský diplom? Poté, co sami vystudovali vysokou školu, domnívají se, že je to důležité? Jaké mají pro své názory argumenty?

Tato otázka byla uzavřená, respondenti měli možnost odpovídat ano nebo ne, ale dostali prostor pro komentář. Komentářů nakonec bylo 93, což svědčí o tom, že je pro ně téma důležité. Pro 78 % dotázaných je podstatné, aby jejich potomci studovali, pro 22 % nikoli. Mezi argumenty pro byly nejčastěji tyto: dobrá práce, osobní růst, peníze, otevřené dveře do světa, kultura života, otevřenost ducha, kontakt s pestrým prostředím, rozvoj intelektuálních schopností, splnění snu nebo nárůst možností. Zde je přepis vybraných komentářů.

„Ano, chci, aby moje děti studovaly, ale nejen kvůli pracovním příležitostem.

Především kvůli jejich osobnímu rozvoji.“

Absolvent Sciences Po v Paříži

„Ano, je důležité, aby jejich vzdělání odpovídalo povolání, které sami chtějí vykonávat. Zvláště když je odpovídající vzdělání podmínkou k nějakému velmi specializovanému zaměstnání.“

Absolvent ENSEIRB v Bourdeaux

„Já jsem si studiem sama prošla a jsem za to nyní šťastná. Přeji si, aby se mohly vyvíjet, dělat svá vlastní rozhodnutí a své vlastní chyby.“

Absolventka Univerzity v Avignonu

Respondenti, kteří nestaví na tom, aby jejich děti vystudovaly vysokou školu, argumentovali následovně. Nechtějí například děti svým rozhodnutím limitovat, chtějí, aby dělaly cokoli, co je udělá šťastnými. Objevilo se i přání, aby děti respondenta nemusely projít stejným nátlakem ze strany rodičů jako on. Nejzajímavější a nejobsáhlejší komentář byl následující.

„Ne, odmítám tuto myšlenku, která ovšem v dnešní společnosti vládne, že pouze diplom definuje něčí hodnotu. Setkávám se denně s tím, že lidé soudí ostatní podle povolání, úrovně vzdělání, získaných diplomů a přijde mi to velmi smutné. Univerzita, vzdělání mohou někomu pomoci, ale nesmí se na ni nahlížet jako na účel ani podle ní nikoho soudit. Můj otec nikdy nestudoval a je to přesto on, kdo má z rodiny největší plat. Takže dobré vzdělání není nutně synonymum dobrého platu. Mí prarodiče také nikdy nestudovali, a i tak jsou to extrémně kultivovaní lidé. Studium je často hodnoceno jako důležité, jako to, co je společností nejlépe přijímáno, ale já to odmítám.“

Absolventka INALCO v Paříži

Počet absolventů Grande école je výrazně nižší, jelikož se jedná o finančně náročnou školu s přísným výběrovým řízením. Ovšem se v mém výzkumu nepotvrzuje hypotéza, že studenti Grande école pocházejí z privilegovaných rodin, jak tvrdil Bourdieu. Jak studenti univerzit, tak studenti Grande école pocházejí z rodin napříč společenským spektrem. Téměř padesát procent dotázaných z obou skupin nemají vysokoškolačka ani jednoho rodiče, ve stupni vzdělání tedy své rodiče překročili. Dle Boudona, může jít o jev *absorbce*, kdy se společnost za poslední desítky let rychle vyvíjí a dnešní generace už musí mít vyšší vzdělání než ta předešlá. Na otázku, jestli je důležité, aby jejich děti studovaly na vysoké škole, odpovědělo 78 % dotázaných, že ano. Naznačuje to, že vzdělání se v rodině takto „dědí“, ale neplatí to pro rodiče respondentů, jelikož téměř 50 % z nich nikdy vysokou školu nestudovali.

Počet absolventů *grande école* je výrazně nižší, pravděpodobně pro to, jelikož se jedná o finančně náročnou školu s přísným výběrovým řízením. Ovšem v mém výzkumu se nepotvrzuje předpoklad, že studenti *grande école* pocházejí z privilegiovaných rodin, jak kdysi Bourdieu popsal tento jev pod názvem *reprodukce*. Jak studenti univerzit, tak studenti *grande école* pocházejí z rodin napříč společenským spektrem. Téměř padesát procent dotázaných z obou skupin nemají vysokoškolačka ani jednoho rodiče, ve stupni vzdělání tedy své rodiče překročili. Dle Boudona, může jít o jev *absorpce*. Společnost se za poslední desítky let tak rychle vyvíjí, že dnešní generace musí mít vyšší vzdělání než ta předešlá. Na otázku, jestli je důležité, aby děti dotázaných studovaly na vysoké škole, odpovědělo 78 % respondentů, že ano i když 50 % jejich rodičů nikdy na vysoké škole nestudovali, což efekt *reprodukce* také zpochybňuje.

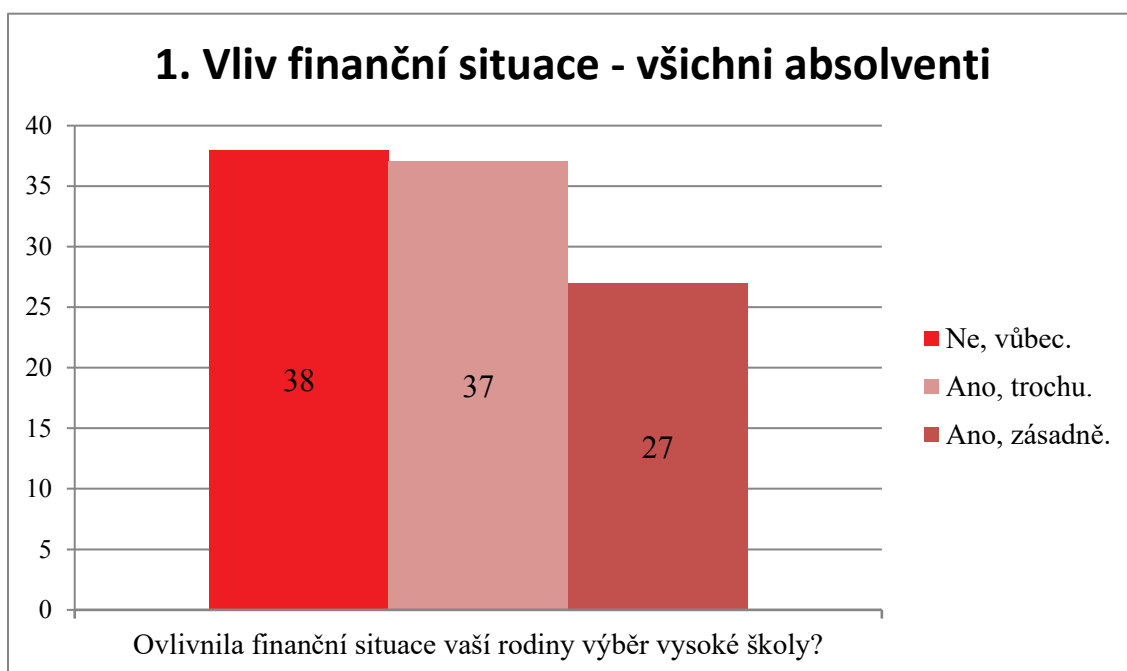
4.2.2. Prostředky na studium

Další okruh otázek se týkal toho, jak si respondenti opatřili prostředky na své studium a náklady s ním spojené, například na bydlení, menzu, nájem a studijní materiály. Většina při vysoké škole pracovala, ať už šlo o práci na plný či zkrácený úvazek nebo občasné brigády. Také využívali státní podpory, školního stipendia, podpory rodiny. Nikdo nezvolil možnost studentské půjčky. Způsoby finančního zajištění se mezi sebou samozřejmě kombinovaly. Celkem 63 respondentů se těšilo podpoře rodiny, 50 přijalo nabídku občasné brigády, 43 muselo pracovat na plný úvazek, 25 talentovaných obdrželo školní stipendium, 22 využilo státní podpory a 8 uvádí, že získali finance z jiných zdrojů.

Panuje v tomto ohledu nějaký rozdíl mezi studenty univerzit a *grande école*? Jaká skupina se těšila větší podpoře rodiny, státu či školy? Jaká musela naopak více pracovat?

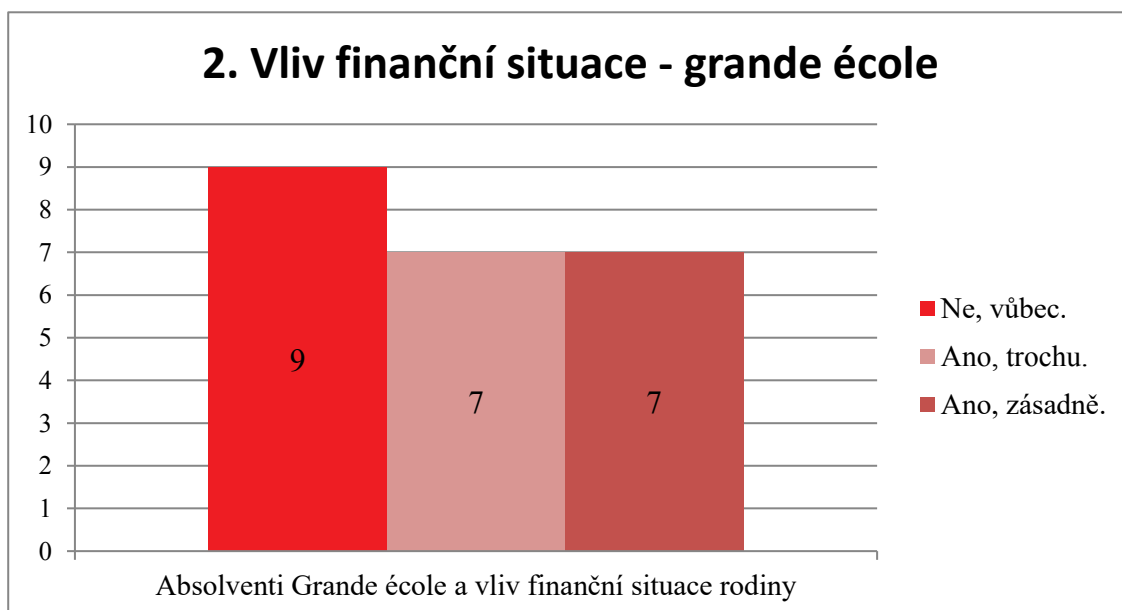
Zdroj příjmů	Absolventi G. E.	Absolventi univerzit
Rodina	15	48
Brigády	13	37
Práce na plný úvazek	11	32
Stipendium	6	19
Státní podpora	4	18
Jiné	1	7

Tabulka č. 3 – Zdroje finančních prostředků na studium



Absolventů univerzit je tedy celkem 80 a způsoby získávání příjmů se kombinují. Nejvíce studentů univerzit, 38 %, podporovala rodina, občasné brigády dělalo 30 % dotázaných, pracovat na plný úvazek jich muselo 26 %, 15 % získalo školní stipendium, 14% pobíralo státní podporu a 5 % uvádí jiný zdroj příjmů.

Opět jsem se zaměřila na to, jestli se stanoviska studentů univerzit a *grande école* liší, jestli měli například studenti *grande école* výhodu v tom, že se na ekonomickou situaci rodiny příliš ohlížet nemuseli. 39,1 % absolventů *grande école* prý ekonomická situace rodiny neovlivnila vůbec, 30,4 % trochu ano a 30,4 % zásadně.



Počet 14 studentů z 23, kteří se nemohli rozhodnout svobodně, je poměrně velké číslo. Absolventů *grande école* je celkem 23 a způsoby financování studia byly u nich také různé. Rodina podporovala 65 % z nich, 56 % mělo občasnou brigádu, 47 % pracovalo na plný úvazek, 26 % získalo stipendium, 17 % pobíralo státní podporu a jeden měl jiný zdroj příjmů. Pořadí zdrojů je u obou skupin stejné, jak je možné vidět v tabulce a grafech.

U univerzitních studentů je pořadí odpovědí obdobné: 36,25 % situace rodiny neovlivnila vůbec, 35 % ovlivnila částečně a 28,75 % prý ovlivnila zásadně. Také v tomto případě – počet 51 studentů univerzit z 80 není zanedbatelný.

Vliv finanční situace	Absolventi Grande école	Absolventi univerzit
Ne, vůbec.	9	29
Ano, trochu.	7	28
Ano, zásadně.	7	23

Tabulka č. 4 – Vliv finanční situace u obou skupin

Mezi zdroji příjmů těchto dvou skupin nepanuje zásadní rozdíl. Velká část studentů z obou skupin se při studiu bez práce neobešla, 48,5 % ze celkového počtu chodilo během studia na brigádu a 41,8 % pracovalo při škole na plný úvazek. Kolik procent z nich však ovlivnil finanční stav rodiny natolik, že se jím museli při výběru studia řídit? Nejvíce respondentů, 36,8 %, odpovědělo, že finanční situace neměla na rozhodnutí žádný vliv, 35,9 % přiznává, že jejich rozhodnutí částečně ovlivnila a 26,2

Jak je vidět v grafech a tabulkách, v mém šetření se nepotvrdilo, že by mezi dvěma skupinami panovaly zásadní rozdíly ve financování jejich studia. V obou případech byla největší podporou rodina, dále práce a brigády a pouze malé procento dotázaných spoléhalo na státní podporu či stipendium. V otázce, zdali finanční situace rodiny ovlivnila rozhodnutí respondentů jít na vysokou školu, jsou data také u obou skupin podobné a nutno říct, že poměrně vysoké.

4.2.2 Kulturní kapitál

Pierre Bourdieu popisoval jev, kdy vyšší třídy disponují *kulturním kapitálem*, který svým dětem předávají. *Kulturní kapitál* je poté zvýhodní ve škole a samozřejmě ve vstupu na vysokou školu. Ekonomická situace sice není v tomto ohledu nejpodstatnější, ale také hraje roli. Jak je na tom tato skupina respondentů? Nakolik se jim rodiče v dětství věnovali? Učili se s nimi? Plánovali jim volný čas? Platili jim zájmové kroužky či doučování? Byli ambiciózní a angažovali se ve výběru vysoké školy?

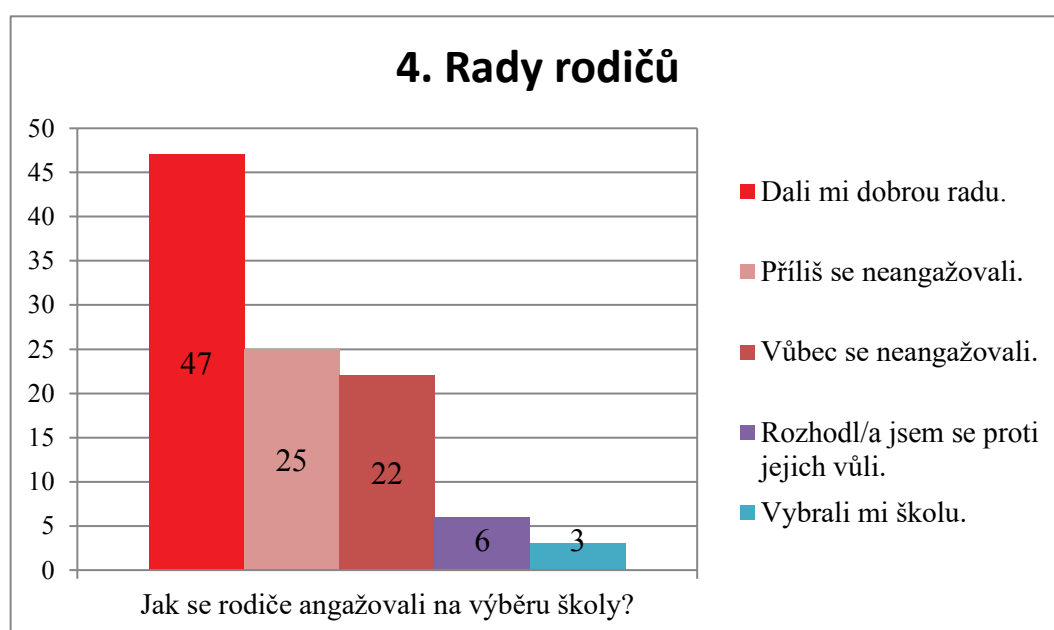


Na grafu lze vidět, že většina rodičů (71 %) považovala vzdělání svých dětí za zásadní. Jak se na něm tedy podíleli? Respondentům jsem položila otázky, zdali se s nimi rodiče často učili, jestli s nimi dělali domácí úkoly a jestli byli ochotni jim zaplatit doučování nebo přípravný kurz na maturitu.

Rodiče dětem zpravidla hodně pomáhali. Učili se s nimi, dělali s nimi domácí úkoly a také jim opatřili doučování. Skupina, které se rodiče nikdy při učení nevěnovali, je opravdu malá. Naopak kromě pomoci rodičů měla velká část z nich (68 %) možnost placeného doučování, ale je otázkou, jestli zbylí studenti toto doučování potřebovali. Stejný argument by mohl platit jako vysvětlení toho, proč přípravný kurz na maturitu využilo pouze 35 %. Všichni dotazovaní jsou absolventi vysoké školy, tudíž je pravděpodobné, že kurz nepotřebovali. Je to ovšem pouhá spekulace. Celkově lze hodnotit, že když rodiče mohli, tak se svým dětem věnovali, což mohlo mít pozitivní dopad na jejich vstup na vysokou školu. Jak se rodiče angažovali v této oblasti?

Společné učení	Počet respondentů	Celkem procent
Často	31	30 %
Občas	31	30 %
Zřídka	24	23,3 %
Nikdy	17	16,7 %
Pomoc s úkoly		
Často	37	36 %
Občas	33	32 %
Zřídka	19	18,4 %
Nikdy	14	13,6 %
Placené doučování		
Často	38	37 %
Nikdy	32	31 %
Zřídka	21	20 %
Občas	12	12 %
Příprava na maturitu		
Ne	67	65 %
Ano	36	35 %

Když 71 % rodičů považovalo vzdělání svých dětí za zásadní, podíleli se také na jejich rozhodování, jakou vysokou školu zvolit? Kolik z dotázaných využili dobrou radu svých rodičů? A jsou i tací, kteří se proti rozhodnutí svých vymezili? Výsledek je v podstatě vyrovnaný. Rodiče poradili anebo školu vybrali 48,5 % účastníkům, u 51,5 % se neangažovali příliš nebo vůbec, z čehož malé procento se rozhodlo proti jejich vůli. To, že se rodiče na výběru neangažovali nelze hodnotit pozitivně nebo negativně. Obě varianty jsou možné – buď rodiče v tomto svou roli zanedbali nebo byly jejich děti natolik nadané a nezávislé že je k výběru školy nepotřebovaly. Vzhledem k tomu, že většina rodičů nemá vysokoškolské vzdělání, je možné, že jejich dítě se ve výběru orientovalo mnohem lépe než oni. Odpovědi na otázky týkající se *kulturního kapitálu*, tedy péče neekonomického charakteru, kterou potomkům v dětství a dospívání věnovali, nesvědčí o tom, že by jim jejich vzdělání bylo lhostejné.



Předmět zkoumání tohoto dotazníku se dá shrnout do těchto hesel: *reprodukce*, *embouteillage*, *kulturní kapitál*, *ekonomický kapitál*, *efekt absorpce* a *efekt neutralizace*. Jde o sociologické termíny, které v závislosti na svém použití, mohou teorii nerovnoprávnosti v přístupu ke vzdělání buď vyvrátit nebo podepřít.

Všichni dotázaní se v dětství těšili dobrému *kulturnímu kapitálu*, přesně tak jak ho definuje Bourdieu. I když většina rodičů nikdy na vysoké škole nestudovala, považovala vzdělání svých dětí za zásadní a vedla je ke studiu. Učili se s nimi, brali je do divadel na výstavy, posílali je na kurzy nebo jim zaplatili doučování a tím jim pomohli vybudovat si všeobecný rozhled. Toto činili s vidinou budoucího zajištění. V tomto ohledu, lze skutečně pozorovat *efekt absorpce*, jak ho popisoval Boudon – aby si současná generace zachovala společenský status svých rodičů, musí mít vyšší vzdělání než generace předešlá. Charakter vzdělání se velmi proměnil. Každý rok na vysoké škole promuje velké množství studentů a tito kvalifikovaní odborníci hledají adekvátní zaměstnání, jenže takových míst není dostatek a tím se trh práce blokuje neboli dochází k jeho *embouteillage*. Také *Efekt neutralizace*, který Boudon popsal už mnohem dříve se stále zdá být velmi aktuální. Tyto myšlenky, jež reflektují společnost tržního hospodářství zpochybňují teorii sociální predeterminace, lépe řečeno zpochybňují ji *dnes*. Zdá se, že tato teorie byla dříve velmi aktuální, ale nyní je již překročena. Dotázaní se necítí být determinováni sociálním postavením své rodiny, nedomnívají se, že si v rodině předávají vzdělání jako prostředek moci, jak to ilustruje pojem *reprodukce*.

Otázka *ekonomického kapitálu* se ovšem zdá být aktuální stále. Nést náklady na studium není snadné a současní studenti většinou nemohou spoléhat na to, že jejich rodina všechny pokryje. Většina z nich tedy pracuje, využívá stipendií nebo sociálních dávek. Na univerzitě lze tímto způsobem obstát, ale když rodina chce podpořit svého potomka ve studiu *grande école*, otřepe to jejím rodinným rozpočtem. Studentské půjčky jsou závazkem, který často trvá ještě hodně let po promoci. Je ovšem pravda, že její absolventi, spolehlivě najdou dobré zaměstnání v řádu měsíců, jejich zaměstnanost činí 99 %. Velká demokratizační vlna otevřela dveře univerzity všem, co projdou maturitní zkouškou a přístup k vysokoškolskému vzdělání výrazně usnadnila. Nicméně, váhu univerzitního diplomu devalorizovala. Demokratizační nadšení za posledních padesát přineslo i vedlejší nezamýšlené účinky.

ZÁVĚR

Má diplomová práce *Francouzská univerzita jako zóna rovných šancí* je volným pokračováním mé bakalářské práce *Sociální predeterminace pro studium ve Francii* obhájené v roce 2013 a klade si za cíl její prohloubení. Obsah mé bakalářské práce byl spíše teoretického charakteru. Popisoval vývoj vzdělávání ve Francii a analyzoval dvě významné teorie 20. století, dva náhledy na tuto problematiku: psychologický výklad Henriho Wallona a sociologický výklad Pierra Bourdieho.

Henri Wallon (1879-1962) rozpracoval se svým kolegou po druhé světové válce soubor návrhů na reformu vzdělávacího systému *Plan Langevin-Wallon*. Wallon psycholog, pedagog, lékař, ale také se politicky angažoval, od roku 1944 působil jako poradce na Ministerstvu školství. Ve svých dílech rozvinul teorii mnoha sociálních prostředí, která na dítě působí. Pierre Bourdieu (1930-2002) ztělesňoval sociologický přístup a svou vědeckou kariéru zasvětil výzkumu francouzského vzdělávacího systému a sociálním nerovnostem, které podle něj tento systém prohlubuje. K otevření diskuze navíc přispěly studentské protesty v roce 1968, které vyvíjely tlak na vládu, aby přístup ke vzdělání, především k tomu vysokoškolskému zrovnoprávnily. Toto vedlo k vydání nových zákonů a k dalším demokratizačním snahám. Na jeho myšlenky navázal Christophe Delay dílem *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale* (2011), který více rozpracoval teorii o *podrobující a podrobené kultuře*.

Tito tři vědci tvrdí se shodují v tom, že vzdělávací systém je nespravedlivý a hledají faktory zodpovědné za to, že některé skupiny studentů jsou diskvalifikovány a nedostává se jim rovných šancí. Toto byly závěry, které přinesla má předchozí práce, které budí otázky a nabádají k dalšímu zkoumání. Raymond Boudon (1934-2013) vedl s Pierrrem Bourdieu četnou korespondenci, kde mu poskytoval konstruktivní kritiku a upozorňoval na slabá místa těchto teorií, které berou v potaz pouze sociální hledisko. I když byl v sociologických kruzích nazýván *anti-Bourdieu*, není to tak, že by se proti jeho tvrzením přímo vymezoval, spíše kritizoval, jeho styl zkoumání. Shledával ho příliš zúženým a tudíž neobjektivním. Boudon doplnil tuto optiku o novou dimenzi – je třeba zohlednit ekonomickou situaci země, především princip tržního hospodářství, který reguluje trh práce. Rovné šance na poli školy, nemohou zaručit rovné šance při hledání zaměstnání ani v jiných oblastech.

Jak se ukázalo v mém výzkumu, dnešní absolventi vysokých škol nenahlíží na sociální status na něco, co by je limitovalo. Většina jejich rodičů vysokou školu nikdy nestudovala, a přesto se nyní těší dobrému zaměstnání a mohli své děti při studiu podpořit. Měli ovšem na určitou finanční mez a velká část mých respondentů musela při škole pracovat. Opatřit si dostatek finančních zdrojů je nelehkým úkolem, ovšem když dnešní studenti kombinují podporu rodiny, výdělek z příležitostného zaměstnání a dávek, které jim nabízí stát, ale řešitelným. Demokratizace, která proběhla v posledních padesáti letech na univerzitách umožnila přístup všem maturantům, a navíc má většina z nich tak dobře vypracovaný stipendijní řád, že může studentům pomoci nést náklady. Mezi negativní dopady této demokratizace ovšem patří pokles prestiže univerzitního diplomu, který již není zárukou jistého zaměstnání. Každá reforma má dvě strany mince a nikdo nemůže spolehlivě posoudit, jestli je masifikace vzdělání dobrá či špatná. Každý má právo na individuální názor a po studiu mnoha materiálů, po rozhovorech a šetřeních si mohu dovolit říct – ano, domnívám se, že *dnešní francouzská univerzita je zóna rovných šancí*.

Grande école, která je přísně výběrová si zachovává svou prestiž, ale asi nikdy plně neporozumím tomu, jak může být vysoké školství zastoupeno dvěma institucemi, s tak rozdílným principem fungování. Nenamítám nic proti přísnému přijímacímu řízení, ani proti vůli zachovat si prestiž, ale nerozumím tomu, proč je některých *grandes écoles* tak vysoké školné bez možnosti splátek. Mluvila jsem s mnoha studenty a většina z nich tento fakt obhajovala a přibližně patnáctiletý závazek studentskou půjčkou jim nepřipadal nespravedlivý, když mají vidinu jistého zaměstnání. Ptali se mě, jak vysoké školství funguje v České Republice a jejich reakce mne překvapily. To, že český student může být přijat na prestižní školu pouze základě svých výsledků shledávali jako elitářství a argumentovali principem meritokracie.

Jak jsem predestírala v úvodu práce, problematikou sociálních predeterminací a rovných šancí v přístupu ke vzdělání, se zabývám již od roku 2013. Osobní zkušenost se studiem na francouzské univerzitě mně inspirovala k výběru tématu práce, kterou jsem nemohla napsat na lepším možném místě než v Avignonu, městě s tak bohatou studentskou kulturou. Čím více se člověk věnuje určitému tématu, tím více dalších se mu otevírá a jeho myšlení se tím obohacuje o nové perspektivy. Ambicí této práce nebylo najít univerzální odpovědi, ale pokusit se tyto perspektivy zprostředkovat.

RESUMÉ

Ma recherche *L'Université française comme zone des chances égales* est une continuité de mon mémoire de licence *Les prédéterminations sociales pour étudier en France*, soutenu en 2013, à l'objectif d'approfondir son contexte. Les propos du mémoire décrivaient l'évolution de l'enseignement en France et ses deux théories de seconde moitié du XXème siècle : la théorie psychologique de Henri Wallon et la théorie sociologique de Pierre Bourdieu. Ces trois penseurs, trouvant le système de l'enseignement en France injuste, cherchèrent les facteurs principaux qui auraient pu disqualifier certains groupes d'étudiants. L'objectif suivant était d'étudier les théories contradictoires et les regards plus actuels

Au cours de l'histoire on remarque beaucoup d'attitudes sur la liaison de l'origine sociale et l'enseignement. Les changements politiques, économiques, culturels et sociaux transformaient la perception de cette liaison. Les enfants de tous les milieux sociaux furent accueilli par des premières écoles chrétiennes depuis le début de moyen âge. Autrefois l'éducation des enfants pauvres était plutôt négligé. Pendant le règne de Charlemagne, à l'époque dite « la renaissance carolingienne », l'enseignement avait connu un vrai essor. Charlemagne avait fondé ses écoles car il portait à l'éducation une grande importance. La première université en France, fondée en 1150, est L'Université de Paris. Cette période de développement culturelle en France fut interrompue par la Guerre de Cent Ans. C'est ensuite l'humanisme, débutant à l'aube de XVIème siècle, qui révèle à nouveau le besoin de la culture intellectuelle et promeut l'éducation des langues classiques : le latin et le grec. Mais plusieurs penseurs défendent la forte position du français dans l'éducation, parmi eux les Jésuits, fondateurs et enseignants de leurs propres écoles.

L'époque des Lumières porte une attention particulière aux sciences naturelles. Les représentants proclament un nouveau type d'exploration du monde basée sur la raison et critiquent certains dogmes de L'Eglise. Mais le débat concernant la position de la langue française continue et suscite « La Querelle des Anciens et des Modernes ».

L'accès égal des filles et des garçons à l'école paraît injuste pour Madame de Maintenon, fondatrice de l'établissement pour les orphelins et jeunes filles à fait démontrer cette inégalité. L'enseignement des classes populaires a bien évolué pendant le XVIIème siècle et durant le siècle suivant cet enseignement a donné l'aptitude de s'organiser et de protester contre la monarchie. Après la révolution de 1789 de nombreuses propositions

comment démocratiser le système éducatif prennent forme. Les exigences étaient claires : rendre l'éducation gratuite, laïque et égale pour tous. Cependant, les projets de réformes étaient en majorité utopiques, surtout les propositions des socialistes, et la situation politique si instable n'aidait pas à les rendre possible.

Au XIX^{ème} siècle la pédagogie fait déjà officiellement partie des disciplines scientifiques. D'après l'idée du *pédocentrisme*, les pédagogues réformistes met l'enfant au centre du processus éducatif. Ils trouvaient l'éducation nationale trop conservatrice et cherchent de nouveaux moyens pour la rendre plus humaine. Une protagoniste célèbre a inspiré la fondation des écoles « alternatives », il s'agit de Maria Montessori.

La première moitié du XX^{ème} siècle les deux sciences, psychologie et pédagogie, évoluèrent rapidement. Ce fut une époque expérimentale. Après les événements de Mai 1968, les nouvelles tendances comme pédagogie non-directive ou psychologie institutionnelle se lancèrent. Les manifestations mettaient la pression au Ministère de l'Éducation nationale ce qui provoqua de nouveaux débats au sujet de la démocratisation et de l'accessibilité de système scolaire. L'esprit de nouvelles tendances reposait sur l'opposition contre le caractère trop autoritaire de l'éducation et le bureaucratisme de l'école comme l'institution nationale. Pierre Bourdieu commenta cette situation et presenta sa théorie de *la culture dominante* et *dominée* et leur rencontre à l'école. L'Auteur des termes comme *le capital culturel*, *habitus* et *homo sociologicus* était critiqué plus tard, mais son travail est devenu célèbre et essentiel pour l'évolution de la sociologie et autres sciences sociales. L'un de ses critiques était Raymond Boudon qui voyait la crise des universités sous l'optique de l'économie du marché. Pour illustrer sa théorie il a employé les termes *l'effet de neutralisation*, *l'effet d'absorption* et *homo oeconomicus*.

Néanmoins, il a passé beaucoup de temps depuis les années 70. Aujourd'hui les conditions et l'accessibilité à l'éducation se sont transformées. Les étudiants ont droit à l'éducation gratuite jusqu'au baccalauréat. Le passage à l'enseignement supérieure apparaît comme un point problématique, car l'université et les grandes écoles sont payantes. Les montants de frais scolaires ne sont pas standardisés. Le système de soutien de l'université facilite la gestion de ces frais, ce qui n'est pas le cas des grandes écoles. Ceci les rendent inaccessible pour certains étudiants. Les nombreuses discussions sur la détermination sociale et son influence sur le succès en cadre d'études prouvent que cette problématique est très actuelle en France. Le Ministère de l'Éducation nationale est à la recherche d'un système d'enseignement réellement accessible pour tout le monde.

Dans l'entretien, faisant partie de cette thèse, une ancienne étudiante de l'Université d'Avignon, Coralie Lipman, partage son expérience et décrit l'influence primordial des frais de scolarité à la décision de ne pas accéder à une grande école de Paris . Le questionnaire était focalisé à ceux qui ont passé des études supérieures en France. Les participants de ma recherche en étaient très intéressés. Ils repondaient sur les questions concernant leur enfance, situation économique, éducation de leurs parents ou leur emploi actuel. Les résultats et leurs avis ont été classé selon les sujets principaux et comparés avec les deux théories mentionnées ci-dessus, celle de Pierre Bourdieu et Raymond Boudon.

Après l'étude de l'évolution des regards sur les predeterminations sociales, surtout de deux théories principales, il fallait les comparer. En observant ces théories plus profondément on révèle que leur caractère contradictoire est une évaluation simplifiée. En entretenant une corespondance entre les deux sociologues, leurs esprits s'influençaient mutuellement et leurs théories s'accomplissent plus qu'elles s'opposent. Les faits présentés par les théoriciens ont suscité des nouvelles questions auxquelles la thèse cherche des réponses. Malgré ces ambitions, semblant impossibles à atteindre, il y avait des points réalisables. C'est ainsi que après la réflexion abstraite une recherche pratique était réalisée, en demandant aux anciens étudiants des universités ou des grandes écoles sur leurs attitudes et essayant de les comparer avec ces hypothèses.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BONNEWITZ, par Patrice. *Premières leçons sur La sociologie de Pierre Bourdieu*. 2. éd. mise à jour. Paris: Presses Univ. de France, 2002. ISBN 978-213-0529-088.
- BONNEWITZ, Patrice. *Pierre Bourdieu: vie, oeuvres, concepts*. 2e éd. Paris: Ellipses, 2009. ISBN 978-272-9852-030.
- BOURDIEU. *Homo Academicus*. 1984. Paris: Les éditions de minuit, 1984. Le sens commun. ISBN 2-7073-0696-7.
- BOURDIEU. *Les trois états du capital culturel*. 1979.
- DELAY CHRISTOPHE. *Les classe populaires à l'école: La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2011. PUR: le sens social. ISBN 978-2-7535-1349-5.
- CALINESCU, Bogdan. *L'inégalité des chances* [online]. , 1 [cit. 2016-05-03]. DOI: <https://www.contrepoints.org/2013/04/16/121686-linegalite-des-chances>.
- CIPRO, Miroslav. *Vývoj a problémy francouzské školy a pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1985, 210 s.
- CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9.
- DURU-BELLAT, Marie. L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?. *Revue française de sociologie*. **2009**(2), 229–258.
- FLOC'H, Benoît a Geoffroy JACQUESON. Les grandes écoles permettent toujours une insertion professionnelle rapide. *Le Monde* [online]. 2015, (juin) [cit. 2016-07-10]. Dostupné z: http://www.lemonde.fr/commerce-gestion/article/2015/06/16/l-insertion-professionnelle-apres-une-grande-ecole-resiste-toujours-bien-a-la-crise_4655486_4468252.html
- GARNIER, Bruno. Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons. *Revue française de pédagogie* [online]. 2007, **2007**, 6 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <https://rfp.revues.org/692>

- GREVET, René. *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835): laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, c2001. Histoire et civilisations (Villeneuve d'Ascq, France). ISBN 28-593-9706-X.
- JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-859-3143-5.
- KAHUDA, F. O jedné metodě zjišťování vlivu sociálního prostředí na osobnost mladého člověka. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1968, (1), 61-75. ISSN 0038-0288.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 204 s. ISBN 80-864-2939-3.
- KELLER, Jan. *Nedomyšlená společnost*. Vyd. 4. Brno: Doplněk, 2003, 125 s. ISBN 80-723-9091-0.
- LINDEN-RETEK, Paul. Paul Linden-Retek: Soumrak elit, aneb skryté neduhy meritokracie. *Hospodářské noviny* [online]. 2012, **24. 7. 2012** [cit. 2016-07-03]. Dostupné z: <http://nazory.ihned.cz/c1-56723150-paul-linden-retek-soumrak-elit-aneb-skryte-neduh-meritokracie>
- MAYEUR, Françoise. Jacques Narbonne, De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée. *Histoire de l'éducation*. 1997, **1997**(79), 188-125.
- NAU, Xavier. Les inégalités à l'école: Avis du Conseil économique, social et environnemental. *JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE*. Paris, **2011**, 1-172.
- PASSERON, Jean-Claude a Pierre BOURDIEU. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, c1970, 279 s. Sens commun. ISBN 27-073-0226-0.
- PASSERON, Jean-Claude a Pierre BOURDIEU. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit, c1985, 189 s. ISBN 27-073-0081-0.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-717-8584-9.
- ROBERT, André D. La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme. *Revue française de*

pédagogie [online]. 2007, **2007**(159), 81-92 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z:

<http://rfp.revues.org/1064>

ROCHE, Pierre. ANTOINE LÉON. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris: Puf, 1967. Que sais-je?: les envies du savoir. ISBN 213055221.

ROCHEX, J.Y. ÉLISABETH BAUTIER, *Henri Wallon: L'enfant ses milieux*. Baume-les-Dames: Hachette, 1999. Éducation. ISBN 9782011705921.

SEGUY, Jean-Yves. Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ?. *Revue française de pédagogie* [online]. 2007, **2007**(159), 12 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <http://rfp.revues.org/699>

VÁŇOVÁ, Miroslava. Alternativní školy: Alternativní školy rozšiřují nabídku vzdělávacích cest. *Dingir*. 2011, (4/2011), 4. Dostupné také z:

http://www.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf